Práticas de EaD

NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS DO BRASIL

cenários

experiências

reflexões

ABRUEM
Câmara de Educação a Distância

EDITORA UDESC

Práticas de EaD

NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS DO BRASIL

cenários

experiências

reflexões

[ORGANIZADORES]
Antonio Heronaldo de Sousa - UDESC
Carmen Maria Cipriani Pandini - UDESC
Sabrina Bleicher - UDESC
Ana Laura Tridapalli - UDESC
Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra - UEMA
Eliane de Fátima Rauski - UEPG
Maria Aparecida Crissi Knüppel - UNICENTRO
Valter Gomes Campos - UEG

[COORDENAÇÃO EDITORIAL]
Antonio Heronaldo de Sousa - UDESC
Carmen Maria Cipriani Pandini - UDESC
Sabrina Bleicher - UDESC
Ana Laura Tridapalli - UDESC

[EDITORA UNIVERSITÁRIA DA UDESC]
[Coordenador]
Raimundo Nonato Gonçalves Robert
[Secretário]
Maury Dutra Filho
[Designer]
Mauro Tortato

[CONSELHO EDITORIAL]
Nílson Ribeiro Modro - CEPLAN/UDESC
Alexandre Magno de Paula Dias - CESFI/UDESC
Avanilde Kemczinski - CCT/UDESC
Roselaine Ripa - CEAD/UDESC
Valmor Ramos - CEFID/UDESC
Fabiano Raupp - ESAG/UDESC
Vera Gaspar da Silva - FAED/UDESC
Dilmar Baretta - CEO/UDESC
Dario Nolli - CEAVI/UDESC
Alberto Lohmann - CERES/UDESC
João Fert Neto - CAV/UDESC

[PROJETO GRÁFICO E CAPA]
Elisa Conceição da Silva Rosa
Sabrina Bleicher

[REVISÃO DE TEXTO]
Eloara Tomazoni
Sabatha Catoia Dias
Suziane da Silva Mossmann

P912 Práticas de EAD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil: cenários, experiências e reflexões / Antonio Heronaldo de Sousa ... et al. (Orgs.). Florianópolis: UDESC, 2015.
480 p. : il. color. ; 27 cm

ISBN: 978-85-8302-055-4
Inclui referências.

Demais organizadores: Carmen Maria Cipriani Pandini, Sabrina Bleicher, Ana Laura Tridapalli, Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra, Eliane de Fátima Rauski, Maria Aparecida Crissi Knüppel, Valter Gomes Campos.

1.Ensino à distância - Brasil. 2. Universidades e faculdades - Brasil. 3. Instituições de ensino superior. I. Sousa, Antonio Heronaldo de. II. Pandini, Carmen Maria Cripriani. III. Bleicher, Sabrina. IV. Tridapalli, Ana Laura.

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
ABRUEM – Associação dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
CÂMARA DE EAD

Práticas de EaD

NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS DO BRASIL

cenários
experiências
reflexões

EDITORA UDESC

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

[Reitor]
Antonio Heronaldo de Sousa

[Vice-Reitor]
Marcus Tomasi

[Pró-Reitor de Ensino de Graduação]
Luciano Hack

[Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade]
Mayco Morais Nunes

[Pró-Reitor de Administração]
Vinícius A. Perucci

[Pró-Reitor de Planejamento]
Gerson Volney Lagemann

[Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação]
Alexandre Amorim dos Reis

ABRUEM - Associação dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

[Presidente da ABRUEM]
Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro
Reitora da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

[Vice-Presidente da ABRUEM]
Aldo Nelson Bona
Reitor da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná - UNICENTRO

[Presidente da Câmara de EaD]
Antonio Heronaldo de Sousa
Reitor da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

[Secretária da Câmara de EaD]
Carmen Maria Cipriani Pandini
Coordenadora UAB da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

[INTEGRANTES DA CÂMARA DE EAD]

Ana Beatriz Garcia
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Carmen Maria Cipriani Pandini
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Eliane de Fátima Rauski
Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG

Ilka Marcia Ribeiro de Souza Serra
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Maria Aparecida Crissi Knüppel
Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Renato Medeiros de Moraes
Universidade de Pernambuco - UPE

Rosana Ferreira da Paz
Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO

Valter Gomes Campos
Universidade Estadual de Goiás- UEG

Nota dos organizadores

Idealizar este livro foi a tarefa mais fácil da Câmara de Educação a Distância porque sabíamos que as instituições envolvidas nesse projeto guardavam boas e exitosas práticas e que o caminho para chegar até elas não seria difícil. Alguns encontros da equipe bastaram para saber que estávamos diante de um primeiro e grande desafio que era o de equacionar o tempo entre a ideia e o produto final. Ao longo do caminho, percebemos o grau de complexidade da meta estabelecida! Mas meta é meta! Nos preparamos para o anúncio que foi acolhido pelos Reitores e Gestores de EaD com entusiasmo e dinamismo! A adesão de todos resultou nessa belíssima obra – rica em conteúdo e preciosas experiências, em que os autores tiveram o cuidado de situar a importância de uma educação a distância pública, gratuita e feita com qualidade.

Este livro além de ser uma ferramenta de consulta de dados históricos sobre a trajetória da EaD nas Instituições Públicas Estaduais e Municipais do Brasil nos remete a reflexões sobre o impacto das práticas de EaD nos seus diferentes contextos e abrangências. Ainda que dividida em capítulos, podemos perceber, à medida da leitura, uma visão sistêmica da EaD, que implica em projetos consistentes, estruturas viáveis e profissionais preparados para atuar nas diferentes áreas e espaços – sejam eles pedagógicos, tecnológicos e de gestão.

Assim, dedicamos essa obra a todos os profissionais que atuam na Educação a Distância, aos estudantes de EaD, aos Gestores que apoiam o fortalecimento da modalidade e a todos àqueles que acreditam na educação.

Os organizadores.

Nota da Diretoria de Educação a Distância - CAPES: um momento histórico para EaD

A educação a distância (EaD), caracterizada como modalidade educacional, permite que estudantes e professores desenvolvam atividades educativas em lugares ou tempos diversos, por meio da utilização de tecnologias na mediação didático-pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem. O avanço da EaD deve-se em grande parte à evolução tecnológica na comunicação (transporte dos dados) e na informação (armazenamento dos dados), desde o uso de material escrito em papel distribuído pelo serviços de correio, uma das primeiras referências data da Suécia em 1833 ainda com o nome de "ensino por correspondência", até o acesso via Internet a conteúdo multimídia armazenado em dispositivos digitais.

A EaD, inicialmente percebida como forma de qualificação profissional, voltada para áreas específicas (ensino de línguas, por exemplo) ou por circunstâncias históricas especiais (o Centre national d'enseignement à distance – CNED, na França, criado em 1939 para mitigar a desorganização do sistema educacional decorrente do início da 2ª Guerra Mundial e do êxodo das populações civis), alcança hoje a educação formal, principalmente no nível superior, com a criação por vários países no mundo, a partir de 1960, de universidades dedicadas exclusivamente a essa modalidade como a Open University do Reino Unido e a Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED da Espanha.

Especificamente no Brasil, vários projetos de lei para instituir universidade a distância tramitaram no Congresso Nacional até a promulgação da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo Art. 80 estabelece o incentivo ao desenvolvimento, pelo Poder Público, de programas de educação a distância em todos os níveis de ensino, com a posterior regulamentação pelo Decreto nº 5.622/2005.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800/2006, tem por objetivo o desenvolvimento da EaD, de modo a expandir

e interiorizar a oferta de educação superior no País, com prioridade para a formação inicial e continuada de professores, dirigentes, gestores e trabalhadores para a educação básica. Cabe ressaltar que a implantação do Sistema UAB trouxe importantes alterações nos paradigmas até então dominantes para a EaD pública na maioria dos países ao:

1. Definir que programas e cursos superiores a distância seriam ofertados por instituições públicas de ensino superior (IPES), com o desenho de um modelo descentralizado semelhante ao adotado pela Austrália, em maior consonância com as dimensões de um Brasil continental e diverso do que seria se houvesse uma única IPES com a atribuição de incorporar a EaD na educação superior;

2. Incentivar, junto com o marco regulatório da educação superior, que as IPES pudessem ofertar programas e cursos na modalidade presencial e a distância, com as vantagens futuras de uma educação mista (blended education) que combinasse atividades em ambas as modalidades, na proporção requerida pela singularidade do projeto político-pedagógico de cada curso;

3. Instituir um sistema integrando IPES para atuar em rede apoiado nas modernas tecnologias de informação e comunicação - TIC, com a disponibilização de melhores condições de organicidade (mantida a autonomia de cada Instituição), com finalidade clara de expansão e interiorização de uma educação superior pública de excelência e prioridade inequívoca para formação de profissionais da educação básica, reforçando o caráter inovador da EaD no Brasil do Século XXI;

4. Atribuir aos Estados, Distrito Federal e Municípios o papel fundamental de implantação e manutenção dos polos UAB, com apoio de recursos do FNDE garantido pela Lei nº 12.695/2012, suscitando-se o regime de colaboração entre entes federativos preconizados pela Constituição Federal de 1988 e envolvendo os sistemas estaduais e municipais de ensino na formação inicial e continuada dos seus profissionais;

5. Delegar à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, mediante a Portaria MEC nº 318/2008, a operacionalização do Sistema UAB, fazendo com que o Ministério da Educação concretize a visão de futuro do fundador da CAPES, Anísio Teixeira, de uma educação nacional integrada, desde a creche até a universidade, e que se materializa hoje pela importância cada vez maior do tema Educação Básica na avaliação da pós-graduação brasileira.

O Sistema UAB, assim constituído para operar como uma rede que visa expandir a educação superior em uma perspectiva integradora das modalidades e de cooperação entre todos os atores envolvidos, apresentou resultados positivos desde seus primórdios. São atualmente 104 (cento e quatro) IPES integradas, sendo 86 ativas com 602 (seiscentos e dois) cursos em andamento. Foram, a partir de 2006, mais de 730 mil vagas ofertadas, 564 mil alunos ingressantes e 173 mil alunos matriculados em junho de 2015, além de 197.820 vagas adicionais a serem disponibilizadas a partir do 2º semestre de 2015.

As IPES participantes da UAB foram efetivas na formação de mais de 125 mil alunos até a presente data, sendo 71% em cursos de formação inicial e continuada de professores e 16% em cursos de graduação e especialização destinados a servidores

públicos, incluindo dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica. Cabe ressaltar que a UAB atua também em cursos de mestrados profissionais em rede para formação continuada de professores da educação básica, com 6.424 alunos matriculados e 1.921 formados nas áreas de matemática, física, biologia, letras, artes e história.

Mesmo com esses resultados positivos, a EaD aplicada a programas e cursos públicos de educação superior precisa avançar nas áreas a seguir relacionadas, visando consolidar-se institucionalmente e contribuir de maneira decisiva para a consecução das metas do Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014-2024, na elevação da taxa de matrícula na educação superior (meta 12), na expansão da pós-graduação (meta 14) na oferta de mestrados profissionais para professores da educação básica e na formação inicial (meta 15) e continuada (meta 16) de profissionais da educação básica:

» Atualização dos marcos legal e regulatório para eliminar entraves ao desenvolvimento da EaD, incorporar avanços metodológicos, tecnológicos e de gestão havidos nos últimos 15 anos e abrir perspectivas de integração das modalidades;

» Institucionalização efetiva da EaD nas IPES, ampliando o escopo definido pelo Decreto nº 5622/2006 que, no Art. 12, inciso IV, exige o "plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância"; e

» Perfil profissional de pessoas nas esferas docente, de tutoria e de apoio docente, tecnológico e especializado para a educação superior mista (integrando presencial e a distância).

Ademais, iniciativas inovadoras na construção de cursos de licenciatura em rede buscam contribuir para boas práticas interdisciplinares do professor em sua formação e atuação em sala de aula, assim como para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Associadas aos avanços substanciais no uso de TIC na educação (inclusive com a disponibilização de conteúdos abertos em repositórios), aos recursos tecnológicos aportados às IPES e aos polos e à disponibilização e monitoramento de conexão Internet e ampliação da banda de acesso (parcerias com a Rede Nacional de Pesquisas – RNP, e o Ministério das Comunicações), constituem uma autêntica "UAB na Nuvem".

Nesse escopo, a publicação do livro "Práticas de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil – Cenários, Experiências e Reflexões" representa um marco, por permitir o aprofundamento das questões expostas, e também pelo momento histórico de seu lançamento, às vésperas de duas datas importantes: 20 anos da LDB que formalizou a EaD no País e 10 anos da UAB que alavancou a EaD nas IPES.

Boa leitura a todos!

Jean-Marc Georges Mutzig
Diretor de Educação a Distância
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Sumário

Apresentação **| 15**

PARTE I
PRÁTICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

1. AS POLÍTICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E AS PRÁTICAS DE EAD DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA **| 19**
2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG: trajetória, perspectivas e desafios em processo para consolidação de um paradigma integrador **| 29**
3. CRIAÇÃO DO IFHT/UERJ: Institucionalização exitosa da EaD em uma Instituição de Ensino Superior **| 38**
4. A UESB NA ERA VIRTUAL: estratégias e práticas educativas **| 47**
5. CAMINHOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UECE **| 54**
6. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: um desafio histórico **| 65**
7. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: história, políticas e práticas institucionais **| 74**
8. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UNEB: Unidade Acadêmica de Educação a Distância **| 83**
9. O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA **| 91**
10. HISTÓRIA DA EAD NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: a trajetória do núcleo de tecnologia e educação aberta e a distância **| 99**
11. CONSTRUÇÃO E DESAFIOS DA EAD NA UERGS: tecendo a rede entre 24 unidades universitárias **| 111**
12. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNICENTRO/PR: avanços e desafios no processo de institucionalização **| 120**
13. USCS VIRTUAL: desafios e perspectivas **| 128**
14. EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS EM TELEDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO **| 133**

PARTE II
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

15. FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: uma experiência em EaD na UERGS **| 143**

16. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EAD: o papel do setor pedagógico **| 151**

17. DO QUADRO ÀS TELAS: caminhos pedagógicos da EaD na Universidade do Estado de Minas Gerais **| 159**

18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LICENCIATURA SEMIPRESENCIAL **| 171**

19. GESTÃO INFORMACIONAL AO CONHECIMENTO ESTRATÉGICO: soluções inteligentes na educação a distância e práticas pedagógicas **| 179**

20. AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA **| 190**

21. A INSERÇÃO DE ESTUDANTES EAD NOS PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO **| 197**

22. INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO RIO DE JANEIRO **| 205**

23. BOAS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA VIVENCIADAS NO ESTAGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA - CEAD/UDESC **| 210**

24. PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: relato de experiência do curso de pedagogia a distância do CEAD/UDESC/UAB **| 219**

25. HABILITAÇÃO PARA DOCÊNCIA ONLINE EM UMA UNIVERSIDADE DA ÁREA DA SAÚDE: relato de experiência **| 226**

26. PROPOSTAS E PRÁTICAS PARA CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EAD **| 235**

27. CURSO DE GESTORES PÚBLICOS E AGENTES CULTURAIS: relato de uma boa prática extensionista **| 245**

28. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EAD: contribuições para uma prática inclusiva **| 255**

29. O MULTI.LAB.EAD E A PRODUÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UDESC: uma ação de design instrucional contextualizado **| 264**

30. PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO PARA EAD: estudo da preferência do alunado da Universidade Estadual de Montes Claros **| 271**

31. DESENHOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: experiências vivenciadas na Graduação, Pós-graduação e Extensão na Universidade do Estado da Bahia - UNEB **| 277**

32. EDUCAÇÃO HÍBRIDA E INCLUSIVA: cenário e perspectivas do NEAD/UNESP **| 287**

33. USO DO ENSINO HÍBRIDO COMO PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA A DISTÂNCIA "INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE GENÉTICA", OFERECIDA PELA UENF NO ÂMBITO DO CONSÓRCIO CEDERJ/UAB **| 295**

PARTE III
PRÁTICAS TECNOLÓGICAS E DE GESTÃO

34. APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA DOS ALUNOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: algumas discussões **| 307**

35. PODCAST, UMA NOVA FERRAMENTA COM ABORDAGEM EDUCACIONAL **| 318**

36. MEDIAÇÃO DIALÓGICA NO AVA DA UESB: saberes e práticas **| 324**

37. A PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO **| 333**

38. TECNOMÍDIAS NA EAD: a experiência da UECE **| 343**

39. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E INOVAÇÃO: desafios e perspectivas **| 353**

40. A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DA GRADUAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E IMPLANTAÇÃO DAS TIC'S: relato de experiência **| 367**

41. PERCURSOS TEÓRICOS E AÇÕES DE ENSINO HÍBRIDO: Experiência de uma IES Municipal face a Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem **| 373**

42. CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UEL: articulando para desenvolver **| 386**

43. A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA REDUÇÃO DO NÚMERO DE EVASÃO EM CURSOS A DISTÂNCIA **| 396**

44. RADCALL – boas práticas no acompanhamento da produção midiática de materiais para a EAD da UEMA **| 407**

45. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA MODALIDADE A DISTÂNCIA: processo de avaliação interna (UEM) **| 419**

46. DESAFIOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA **| 432**

47. INCENTIVO AOS ALUNOS E MONITORAMENTO DOS CURSOS EM EAD DA UEMA ATRAVÉS DAS TICS **| 442**

48. METODOLOGIA APLICADA À CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA ELABORAR MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA **| 452**

49. GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DE APLICAÇÕES WEB PARA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA **| 457**

50. CURSO DE CERTIFICAÇÃO DE EQUIPE DE ARBITRAGEM SUPERLIGA DE VOLEIBOL 2012/2013 - UCV/CEAD/UNIMONTES: avaliação da qualidade gerencial e organizacional **| 461**

51. PAPEL DA UENF NA IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA MODALIDADE EAD NO ÂMBITO DO CONSÓRCIO CEDERJ/UAB **| 467**

Agradecimentos **| 477**

Apresentação

Dentre as principais finalidades da Abruem, estão a promoção da integração das Universidades e dos Centros Universitários filiados, bem como sua valorização e defesa. Para atingir sua missão, a Abruem, através de sua Presidência e Câmaras Temáticas, coordena os interesses comuns de seus associados e estimula sua ação conjunta em âmbito nacional, regional e local.

O ponto de partida predominante das ações da Abruem está baseado no compartilhamento de experiências de suas filiadas. E compartilhar vai além de promover encontros e trocar informação ou rede de contatos; significa entregar-se para dar e receber e, por isso, é um processo que amplia o universo de quem se entrega. Cada um que se entrega contribui para o crescimento do outro e de si mesmo, permitindo que encontremos soluções para problemas já enfrentados pelos coirmãos e enxerguemos novas perspectivas.

Com essa visão, a Câmara de Educação a Distância (EaD) da Abruem vem trabalhando na construção de um espaço para debate, construção e compartilhamento de experiências na área da Educação a Distância, entre as universidades estaduais e municipais públicas brasileiras.

Essa ação coletiva é motivada pela necessidade de se ampliar o acesso ao Ensino Superior público, bem como a de permitir inovação nas práticas pedagógicas, de tecnologia e de gestão vigentes. Sobretudo, é um esforço multiorganizacional para compartilhar experiências, através das boas práticas desenvolvidas em cada instituição, contribuindo para dar resposta às demandas de oferta de Ensino Superior público para um perfil diferenciado de milhões pessoas, que, por questões de mobilidade urbana e interurbana ou devido à inflexibilidade de turnos de oferta, são excluídas do Ensino Superior público brasileiro.

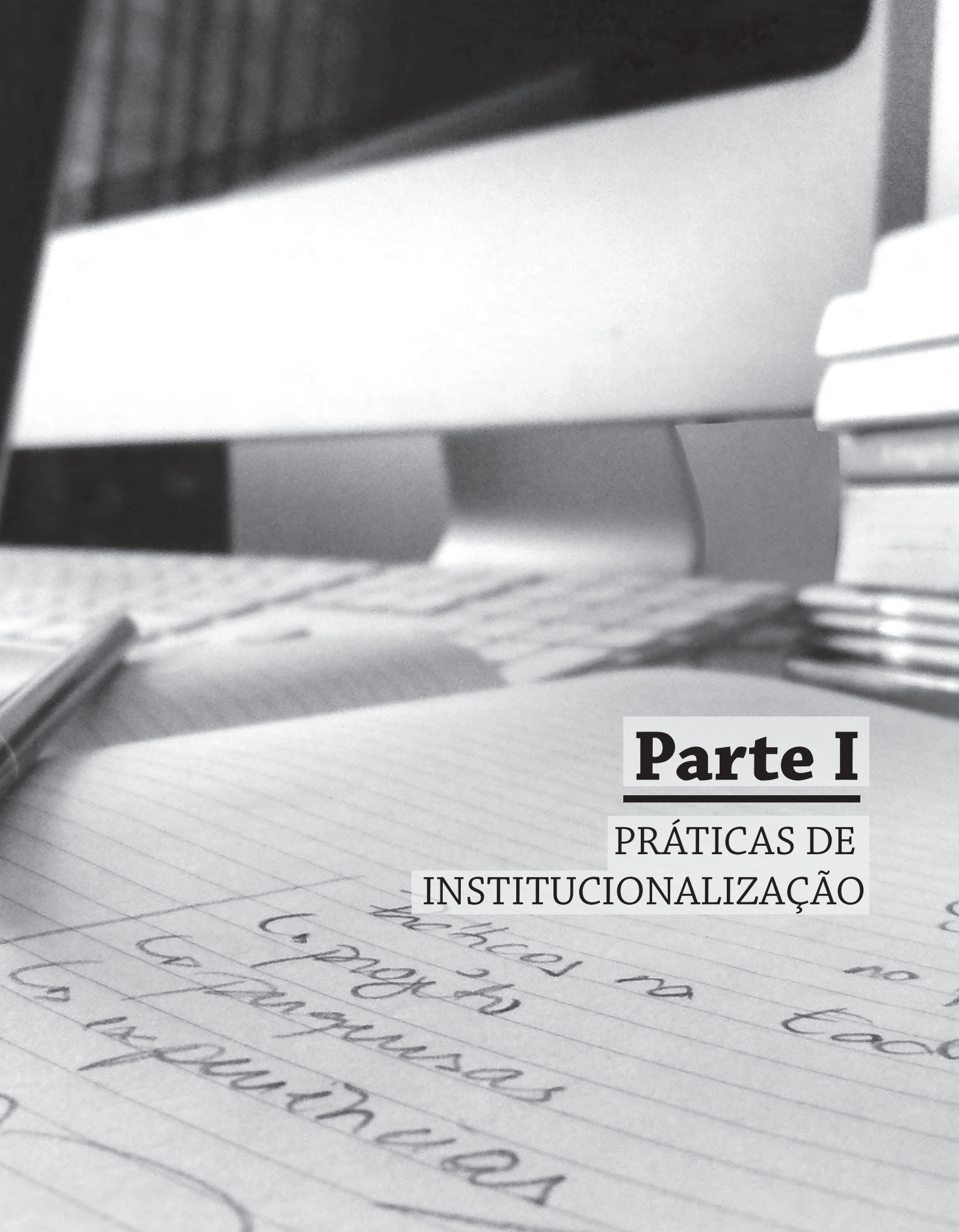
O livro "Práticas de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil" materializa um importante esforço coletivo e representa um marco histórico para nossas instituições e para a Abruem, tornando-se um grande repositório das trajetórias, experiências e reflexões já desenvolvidas, principalmente, ao longo da última década, na área de Educação a Distância, em importantes universidades brasileiras. Esse livro-repositório é um convite para se entender a trajetória das políticas e práticas de institucionalização de EaD em várias universidades estaduais e municipais, de como essas universidades têm conseguido organizar a oferta de cursos a Distância e de que modo as metodologias e ferramentas de EaD tem contribuído para a melhoria dos cursos Presenciais.

O livro também permite ampliar nossa visão das práticas pedagógicas utilizadas em nossas instituições, desde o desenho de estruturas curriculares e a formação docente para EaD, até a produção de material didático. Finalmente, uma terceira parte do livro aborda as práticas de Tecnologia e Gestão, apresentando importantes depoimentos dos desafios e soluções encontradas na gestão da EaD e no desenvolvimento e uso de tecnologias, tanto para a oferta Presencial como a Distância.

Ao compartilhar as experiências presentes neste livro, a Abruem, através de sua Câmara de EaD, sobretudo, catalisa o potencial de cada filiada, numa ação de união de esforços para que, juntamente com a Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), governos estaduais e municipais possam contribuir para uma educação cada vez mais inclusiva e libertadora.

Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro
[Presidente da Abruem]
Reitora da Universidade Estadual de Santa Cruz

Antonio Heronaldo de Sousa
[Presidente da Câmara de Educação a Distância da Abruem]
Reitor da Universidade do Estado de Santa Catarina



Parte I

PRÁTICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

1

AS PRÁTICAS DE EAD E AS POLÍTICAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

SOUSA, Antonio Heronaldo
Doutor. Reitor da Universidade do Estado de Santa Catarina. Presidente da Camâra de EaD da Abruem. UDESC.

PANDINI, Carmen Maria Cipriani
Mestre. Professora efetiva do Cead/Udesc e Coordenadora UAB. UDESC

Palavras-chave:
Universidade do Estado de Santa Catarina .
Educação a Distância.
Institucionalização.

O presente artigo trata de práticas de EaD na Universidade do Estado de Santa Catarina fazendo uma incursão histórica do processo a partir da implantação do Curso de Pedagogia a Distância no Centro de Educação a Distância. O texto tem por finalidade apresentar a trajetória e a realidade atual na Udesc com relação à EaD, mas também fazer emergir significados decorrentes dos cenários e contextos que instituíram tais práticas. No decorrer do texto dialoga com registros legais, documentos pedagógicos que apontam as iniciativas sobre as práticas de institucionalização da EaD na Udesc, estabelecendo um rico intercâmbio com as diferentes possibilidades e alternativas que se abrem para a Educação a Distância, buscando dar visibilidade à importância da EaD no que se refere ao desenvolvimento e democratização do acesso, principalmente no que tange à relevância dessas possibilidades para o Estado de Santa Catarina.

Introdução: a EaD como estratégia de desenvolvimento

A Educação a Distância (EaD) consolida-se com uma valiosa estratégia de desenvolvimento e de responsabilidade social e se transforma em uma sólida alternativa de inclusão e de democratização nas universidades públicas. Em todos os níveis, a EaD representa a ampliação de oportunidades, principalmente quando facilita e amplia o acesso ao Ensino Superior gratuito e de qualidade. A EaD avançou não só em números[1], mas na diversidade de ofertas e também nos seus processos de institucionalização que permitiram avaliar prioridades, definir metas e metodologias para implementar serviços educacionais vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão, com base nas demandas e missão das universidades.

O uso e a disseminação das Tecnologias da Informação e da Comunicação abriram novas possibilidades de compreensão do mundo e da cultura, mas também transformaram as formas de lidar com o conhecimento, favoreceram a renovação dos currículos, dos processos de ensinar e de aprender e diminuíram distâncias entre a universidade e as necessidades reais da sociedade nos seus diferentes setores.

O fenômeno da virtualização e da globalização pode ser medido não só pelo quantitativo de alunos que ingressam em cursos superiores na modalidade a distância[2], mas também pelos impactos que a oferta de Educação Pública possui nos estados e municípios e que pode ser percebida em índices como Ideb e IDH, a exemplo do que declarou a Unesco na Conferência de Paris em 2009. Nesse contexto, tem-se que "[...] a educação em nível superior representa um desafio mundial e possui inter-relações com o desenvolvimento sustentável, com a educação para todos e a erradicação da pobreza [...]" (UNESCO 2009).

Segundo Mata (1995),

> A EaD é uma alternativa tecnológica que se apresenta em nível mundial e, especificamente, na sociedade brasileira, como um caminho privilegiado de democratização da educação e que muito pode colaborar para a humanização do indivíduo, para a formação do cidadão e para a constituição de uma sociedade mais igualitária e justa. No contexto da sociedade tecnológica é, sem dúvida, uma alternativa de grandes potencialidades, no sentido de facilitar o acesso a uma melhor qualidade, ultrapassando as barreiras de tempo e de espaço. (MATA, 1995, p. 10-11).

As tecnologias de alta interatividade, de fato, cumprem um grande papel com a oferta da EaD, entretanto, a implantação e implementação de modelos pedagógicos e de gestão dependem de sistemas e políticas internas e externas integradas que favoreçam ao, mesmo tempo, a expansão e a qualidade. Segundo Moore (2010), sem o suporte político e estratégico consistente, não há modelo, parcerias e tecnologias capazes de propiciar a evolução do processo de ensino e de aprendizagem virtual em qualquer lugar do mundo.

Assim, a Educação a Distância agiganta as metas institucionais previstas nos documentos de Estado, a exemplo do PNE, que é um instrumento político e que induz práticas de inclusão e desenvolvimento e que tem nas Instituições Públicas Estaduais e Municipais uma grande capilaridade porque estão instaladas em diversos lugares remotos do território geopolítico e assim atendem a um grande contingente de pessoas. A abrangência das IES da Abruem[3] ampliam esse universo com as unidades espalhadas em todas as regiões do Brasil, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Abrangência das IES

Fonte: Acervo do Multi.Lab.EaD (2015).

Essas práticas articuladas, presenciais e a distância, desenvolvidas nas IES Estaduais e Municipais já podem ser verificadas no crescente fenômeno dos projetos de extensão universitária, especialmente, em locais de maior vulnerabilidade, que se caracterizam por um grande abismo de desigualdade social. Um exemplo importante é o caso do Projeto Rondon e das ações de ensino implementadas pelo Sistema UAB[4] com a parceria de Estados e Municípios nos Polos de EaD em todo o Brasil.

1. Em 2014, já eram mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação. Em 2003, havia 52. Atualmente, as universidades são responsáveis por 90% da oferta, o que representa 71% das matrículas nessa modalidade. (Fonte: INEP, 2014)
2. Do total de oferta da EaD no Sistema UA, as IES Estaduais representam 40% da oferta de EaD, com cerca de 32 mil alunos ativos.
3. São 45 instituições associadas à Abruem.
4. Hoje, no sistema são 87 Instituições de Ensino Superior com oferta ativa, 602 Cursos, 173 alunos ativos no sistema, 652 polos e mais de 120 alunos já formados.

Segundo a Constituição Federal (Art. 211 e 212), cabe aos governos federal, estadual e municipal investirem percentual mínimo de seus orçamentos anuais na Educação, mas há pouco mais de dez anos, a rede federal de Ensino Superior se restringia, basicamente, às capitais dos estados, com cursos quase que exclusivamente oferecidos em período diurno e/ou integral. Durante décadas, a interiorização do Ensino Superior, bem como a oferta de cursos noturnos ficaram sob a iniciativa isolada de grupos privados (em diferentes concepções) e, principalmente, dos governos estaduais e municipais, que à luz da Constituição Federal, possuem obrigações com o Ensino Fundamental e Médio, com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, respectivamente.

Muitos estados brasileiros ratificaram os pressupostos constitucionais para a criação de universidades públicas, reescrevendo em suas constituições estaduais os dispositivos do Art. 207º da Constituição Federal e os Art. 53º ao 55º da LDB, como é o caso de Santa Catarina e São Paulo, para citar exemplos. Especificamente, esses dois estados, bem como o da Paraíba, preveem percentuais da arrecadação líquida para a manutenção de suas universidades estaduais, dentro de sua Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Apesar das dificuldades financeiras, o resultado dessa relevante ação dos estados brasileiros foi amenizar a falta do acesso ao Ensino Superior no interior dos estados, colocando essas instituições em posição de protagonismo no Ensino Superior brasileiro.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) apontam que, entre 1980 e 2011, o crescimento da matrícula no sistema estadual e municipal chegou a 321,83%, e o número de concluintes no sistema estadual evoluiu em 192,96%. A maioria dessas instituições está localizada no interior dos estados da Federação[5].

O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Decreto 5.800/2006 da Presidência da República, também é um marco expressivo quando se trata de políticas educacionais para a sociedade do terceiro milênio. Marco este que reforça a missão desse programa que é o de "[...] reduzir as desigualdades regionais, institucionalizar a Educação a Distância no País e fomentar a inovação apoiada em Tecnologia da Informação e Comunicação [...]" (BRASIL, 2006). Ao operacionalizar o Programa de formação na modalidade de Educação o Sistema UAB, gerenciado pela Capes[6], assume o compromisso ético e político de oportunizar às pessoas o ingresso, não só a cursos superiores, mas também a participar de ações de formação continuada, técnica e tecnológica e, consequentemente, favorecendo a reflexão de um novo modelo de universidade, de concepção de Educação e de gestão na perspectiva colaborativa e de rede.

A EaD na UDESC: das finalidades, às práticas de institucionalização

A Educação a Distância na Udesc inicia com a finalidade de capacitar docentes em exercício dos catorze municípios da Grande Florianópolis e promover assessoria pedagógica em outros municípios do Estado de Santa Catarina. A oferta da modalidade se dá como resultado de ações do Núcleo de Apoio Pedagógico – Nape - da Faculdade de Educação (Faed), do Centro de Ciencias da Educação, direcionadas à capacitação docente.

> Foi na implementação dessas ações, marcadas por inúmeros encontros e diante da manifestação sequiosa de muitos educadores na busca de saberes e na busca de uma melhor qualificação, sobremaneira dos docentes de 1ª. a 4ª. séries, que se viam impossibilitados de frequentarem um Curso presencial, em razão da distância e da falta de disponibilidade de tempo para se deslocarem e participarem das aulas diariamente, que aflorou a ideia de se buscar uma alternativa para responder a esses anseios. (UDESC, 2006, p. 127).

O Projeto do Curso de Pedagogia a Distância foi construído para atender a essa demanda social e educacional instalada visando possibilitar a formação superior em cumprimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 9.394/1996, que no seu Art. 87, item IV, parágrafo 4º, diz que "[...] até o fim da década, na educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço [...]". Esse dispositivo auxilia na consolidação das metas da Udesc de democratização e interiorização do Ensino Superior no Estado de Santa Catarina favorecendo o início das práticas em EaD na Udesc; assim, não há como traçar o cenário da EaD e sua trajetória histórica, sem contextualizar a oferta do Curso de Pedagogia a Distância, pois o primeiro credenciamento da Udesc para a modalidade se dá pela Portaria 769, de 1 de junho de 2000, com a autorização do Curso de Pedagogia a Distância. As atividades começaram tendo como lócus de ação as dependências da Faculdade de Educação (Faed) e, em 2001, mudou-se para um prédio próprio, onde está localizado atualmente o Centro de Educação a Distância.

O Cead/Udesc foi criado pela Resolução Consuni nº 055/2002 e aprovado por unanimidade em todas as

5. A Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) se instalou há 50 anos no norte catarinense (Joinville). Completou recentemente 40 anos no planalto serrano catarinense (Lages). Foi a primeira universidade pública e gratuita a se instalar, há dez anos, no Oeste de Santa Catarina nos municípios de Chapecó, Palmitos e Pinhalzinho. Com relação à Educação a Distância foi uma das pioneiras no Estado, seguindo a experiência da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

6. O sistema possui uma base forte que são as parcerias entre as esferas municipais, estaduais e federais, com Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes). Os mantenedores do polo podem ser das Prefeituras e governos.

instâncias da Udesc - Câmaras de Ensino, pelo Processo nº 730/025, de 21/10/2002 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) e, em 24/10/2002 pelo Conselho Universitário (Consuni). O Governador do Governador do Estado criou, efetivamente, o Centro de EaD por meio do Decreto no. 6034/2002, de 11 de dezembro de 2002, instituindo-o como mais um Centro da Udesc; destinado, porém, para o atendimento à modalidade a distância como sendo um caminho à ampliação das metas de qualificação do Estado de Santa Catarina, que necessitava formar seus quadros docentes em todo o território catarinense. Pode-se dizer que, com esse ato, iniciou um processo de institucionalização da Educação a Distância prevista pelo governo do Estado de Santa Catarina, tendo a Udesc como protagonista dessa modalidade[7]. Mais tarde, a universidade em questão ampliou as ofertas, com a realização de Cursos lato sensu nas áreas de Educação Inclusiva e Gestão Escolar.

A Comissão[8] que projetou o curso e avaliou o cenário de implantação da EaD foi instituída pelo Diretor Geral da Faed (Faculdade de Educação – Centro de Ciências da Educação) por meio da Portaria 054/97, sendo que a primeira oferta do Curso de Pedagogia se deu como uma experiência piloto no ano de 1999, em catorze municípios da Grande Florianópolis, com um total de 240 alunos matriculados[9], dos quais formaram-se 211 estudantes. Sobre a análise da Comissão, sabe-se que a sua implantação

> [...] levou em consideração que, tendo-se uma região menos abrangente, com os municípios envolvidos e estando mais próximos do Centro de Ciências da Educação da UDESC em Florianópolis o acompanhamento e a avaliação seriam melhor realizadas. [...] o município mais longínquo distava 90 quilômetros e todos tinham rede viária em excelentes condições, meios suficientes de transporte, serviços de telefonia e seus habitantes, facilidade ao acesso de rádio e aos canais de televisão inclusive a TVE-Anhatomirim, mantida pela UDESC e UFSC. Isso foi, portanto, fator que, aliado ao número limitado de 200 (duzentos) professores atendidos, permitiria uma melhor avaliação da experiência. (UDESC, 2006, p. 128).

A preocupação da Comissão com relação ao diagnóstico, à avaliação, à comunicação e às formas de acesso ao serviço educacional é relevante quando se trata de oferta na modalidade a distância que, já no Artigo 80 da Lei 9194/96, se lê 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 [...]", porém deverá garantir tratamento diferenciado, controle e avaliação

> [...]
>
> §1 º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
>
> §2o: A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
>
> §3o: As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
>
> [...]
>
> Art. 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
>
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
>
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
>
> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

No ano de 2000 foi publicada, no Diário Oficial da União, a Portaria nº 769/MEC, de 02 de junho com o credenciamento da Udesc (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), para desenvolver e implementar a modalidade a distância. Nessa época, o projeto do Curso de Pedagogia sofreu ampliação,

> [...]tendo a equipe pedagógica procedido a reestruturação interna, alargando seu horizonte geográfico, nossa universidade ampliou vagas para o Curso de Pedagogia a Distância passando a atender 74 (setenta e quatro) municípios, num total de 3.428 (três mil e quatrocentos e vinte e oito) discentes [...]. (UDESC, 2006, p. 129).

Sobre as primeiras iniciativas de institucionalização na UDESC os documentos narram, ainda, que

> Durante o período de tramitação do Projeto no MEC e no Conselho Nacional, o Núcleo de Educação a Distância, transformou-se em Coordenadoria de Educação a Distância (Cead), que trabalhou ativamente no sentido de produzir ambientes interativos e materiais pedagógicos que seriam utilizados na oferta do Curso, capacitou professores para o exercício da tutoria, para a utilização das novas tecnologias, para a supervisão de atividades pedagógicas e para a elaboração de projetos de pesquisa e avaliação do Curso". (UDESC, 2006, p. 29).

Tão importante quanto definir os recursos didáticos, os papéis e as funções dos agentes no sistema de EaD, o perfil dos profissionais, que irão assumir as posições

7. A UDESC obteve seu credenciamento para a EaD em 1999, com a autorização do primeiro Curso - Pedagogia a Distância e em 2005, a Portaria Ministerial nº1577/MEC, de 12 de maio de 2005.
8. Dentre os professores da Comissão, alguns deles cursavam a especialização em "Educação Continuada e a Distância" oferecida pela Universidade de Brasília (UnB) no período 1997/1998.
9. Para garantir a participação de professores de todos os municípios envolvidos, o edital vestibular (processo seletivo) fixou um mínimo de 15 (quinze) vagas para cada um deles, embora a demanda inicial fosse de 1196 professores em exercício sem formação superior (UDESC, 2006, p. 128).

de gestores na instituição, bem como, a identificação objetiva de todas as atividades a serem desempenhadas, foi preciso avaliar constantemente os cenários e aplicar essas mudanças aos seus serviços em desenvolvimento. Sobre isso Aretio (2002) destaca que os novos aportes tecnológicos, as estratégias de ensino-aprendizagem, a metodologia, os recursos e a sua organização, os sistemas de comunicação, a distribuição de materiais didáticos são fundamentais para o alcance do credenciamento e a manutenção da qualidade na EAD e para o enfrentamento das tendências do futuro.

No ano de 2001 foi implementada a terceira etapa do projeto, contemplando os municípios não atendidos no ano anterior e, para tanto, considerou as reinvindicações justificadas nos benefícios da característica de EaD, aliada à necessidade de formação, conforme narra os documentos:

> [...] quanto à necessidade de formação para atuar como docente de séries iniciais e educação infantil, aliada à necessidade de frequentar um curso em nível superior, sem precisar se ausentar do trabalho e de seu município, despertaram o interesse de outros docentes, desencadeando uma busca desses cursos. Foram inúmeras as solicitações vindas de prefeituras, instituições particulares e da Secretaria Estadual de Educação, que desejavam oportunizar aos seus docentes o acesso ao ensino superior. (UDESC, 2006, p. 130).

Nessa etapa, investiu-se também nas metas das políticas de inclusão social, com o ingresso de alunos em vagas sociais, assim como para cegos e surdos. Estes exigiram investimento em metodologias apropriadas, profissionais qualificados na Língua de Sinais, responsáveis pela tradução do material didático para o Sistema Braile e acompanhamento das aulas nos Núcleos de EaD.

No ano de 2005, o número de alunos matriculados alcançou 13.705 e, neste mesmo ano, foram 9.100 professores graduados. A avaliação dos processos implantados iniciou com a oferta do Curso de Pedagogia. O plano de expansão e desenvolvimento sempre foi acompanhado de uma investigação criteriosa[10] por parte da equipe de implantação e de gestão. A análise foi processual e envolveu as práticas e os produtos elaborados, os materiais didáticos e instrucionais utilizados no curso, além da ação docente e do acompanhamento da equipe pedagógica.

> A Pesquisa elaborada pela Professora da UDESC, Maria Teresa do Amaral, denominada "Avaliação diagnóstica do processo de implantação do Curso de Pedagogia - habilitação Magistério Series Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil na modalidade a distância", confirmou as expectativas com relação à qualidade do Curso e as expectativas do mesmo para os professores-alunos (UDESC, 2006, p. 130).

A pesquisa de avaliação institucional foi aplicada aos 9.100 alunos formados no ano de 2005 e obteve-se, dentre outros, o destaque para o seguinte resultado: a) 2.595 alunos já atuavam como docentes estatutários nas escolas estaduais; b) 1.546 estudantes foram aprovados em concursos, sendo destes, 1255 como servidores do Estado, o que demonstra o êxito do Projeto (UDESC, 2006, p. 130).

Em maio de 2006, a Udesc solicitou recredenciamento ao MEC para oferta de cursos a distância que, por força de Lei, foi acompanhado novamente do "Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância", que está em desenvolvimento até hoje[11].

Em 2009, a Udesc firmou pelo prazo de 07 (sete) anos, a partir da data da assinatura (28/5/2009), o Termo de Adesão ao 1º Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, objeto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e das ações previstas no Plano de Ações Articuladas – PAR, de que trata o Decreto nº 6-094 de 24/abril/2007. Termo esse que formaliza a adesão da Udesc ao Acordo de Cooperação Técnica – ACT – Nº 015/2009, firmado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, destinado a atender a demanda de professores da rede pública estadual e municipal sem formação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

A Portaria nº 1.369, de 07 de dezembro de 2010 do MEC, credencia a Udesc para a oferta de cursos a distância pelo Programa Universidade Aberta do Brasil. No seu Art. 1º a referida Portaria diz: "Credenciar as Instituições Públicas de Educação Superior, vinculadas ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo de 05 (cinco) anos"[12]. Atendendo o Parecer CNE/CES Nº 238/2010, de 11 de novembro de 2010, do MEC – Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação, o objeto é a consolidação do credenciamento das Instituições Públicas de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância e dos polos de atividades presenciais do Sistema UAB, implantados e em processo de implantação, pelo prazo máximo de cinco anos.

10. Referendando o conceito do curso por avaliações externas, os dados da pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Sonia Martins de Melo, denominada "elaboração do Perfil do/a aluno/a do Curso de Graduação de Pedagogia na modalidade a distância no Centro de Ciências da Educação – Faed/Udesc" como subsídio a um processo permanente de avaliação curricular, com o apoio do CNPQ demonstraram a satisfação dos alunos em juízo Muito Bom e Excelente, com percentual de 68,5% e Bom com 28,8%, que somados chegam a 97,3%, índice extremante animador [...]"(UDESC, 2006, p. 132).

11. O Curso de Pedagogia a Distância da Udesc faz parte do Sistema UAB e possui oferta em 27 polos do Estado de Santa Catarina, com aproximadamente 1950 alunos ativos atualmente.

12. Nesse semestre a Udesc está elaborando processo de recredenciamento da EaD na IES, pois a portaria expira em dezembro de 2015.

Em 28 de março de 2011 foi publicado no Diário Oficial da União – DOU – seção 3, o extrato de "Convênio UAB – EST – 02/2011 Processo 23038.000925/2011-90 para oferta do Curso Superior em Pedagogia, na modalidade a distância nos polos presenciais da UAB tendo como fundamento legal a Portaria Interministerial nº 127/2008, com assinatura datada de 04 de março de 2011".

A partir da sua criação, até a presente data, o Cead desenvolveu atividades em nível de Ensino de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e Extensão e representa uma importante estratégia de desenvolvimento em Santa Catarina. Uma nota da Secretaria de Estado da Educação e presente nos registros históricos do Cead diz:

> No ano de 2011 [o Cead] oferece o Curso de Pedagogia a Distância pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, e inicia suas turmas em 02 de maio com a Disciplina de Fundamentos da Educação a Distância, e atende, nesse primeiro momento, a 16 (dezesseis) polos e 811 (oitocentos e onze) discentes, distribuídos nas Regiões Sul, Norte, Oeste, Grande Florianópolis e Planalto Serrano, como parte de uma demanda de *5.370 (cinco mil trezentos e setenta) vagas no Estado de Santa Catarina. Foram necessários muitos contatos, ajustes e, principalmente, paciência para esperar a hora certa, pois a certeza de que o Curso iniciaria estava sempre presente no Cead. (SEED/SC, sd.)

Com a renovação de reconhecimento do curso de graduação em Pedagogia, Parecer nº 165 de 24 de agosto de 2010 do CEE – Conselho Estadual de Educação, Processo CEE 922/099; e a aprovação da reformulação curricular, Processo nº 7847/2007-CEAD do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc pela Resolução Nº 027/2009 – Consuni de 09 de julho de 2009, o Cead iniciou uma nova fase na sua história e trajetória, agora com a parceria do Sistema UAB baseado em um diálogo interinstitucional de cooperação técnica, científica e pedagógica.

A Pós-Graduação iniciou no ano de 2012 com a uma oferta de 1.826 (um mil e oitocentos e vinte e seis) professores no "Curso de Especialização em Gestão Escolar" em Santa Catarina, aprovado pela Resolução nº 042/2001-Consepe, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, destinado a portadores de título de graduação, vinculados ás 26 Coordenadorias Regionais de Educação (Cres), ligadas às Secretarias (SEED). Certificou, até março de 2003, um total de 1.680 (um mil e seiscentos e oitenta) docentes.

Ainda em nível de Pós-Graduação, o Cead ofertou também o Curso de Especialização em Gestão Escolar, aprovado pela Resolução nº 37/2002-Consuni e Portaria Nº 802/2002 – DO Nº 17.046. Se destinava aos portadores de título de graduação, vinculado ao Centro de Educação (CED), da Fundação Universidade Estadual do Ceará (Uece), em parceria com a Udesc, certificando um total de 3.544 (três mil quinhentos e quarenta e quatro) discentes. No ano de 2009, ofereceu o Curso de Especialização em Fundamentos em Educação Inclusiva, aprovado pela Resolução 033/2008 – Consuni, cuja primeira turma iniciou no primeiro semestre de 2009 tendo sua conclusão em 2011.

A pesquisa e a extensão, no Centro de Educação a Distância, sempre caminharam em sintonia com o ensino. Entre o ano de 2001 e 2006, o Cead desenvolveu 36 projetos de Pesquisa e 17 Projetos de Extensão, articulados a inúmeras atividades de formação e eventos que contribuíam com diagnósticos, avaliações, levantamento de cenários, reflexões e formações continuadas. Os principais eixos temáticos foram Educação e Sexualidade, Educação de Cegos, Educação de Surdos, Arte e Inclusão, Educação Inclusiva e Desenvolvimento Sustentável, Avaliação, Formação de Professores.

À luz dessa caminhada histórica, entendemos que os processos são dinâmicos e desafiadores e as parcerias podem promover diálogos e o encontro com metas que objetivam a ampliação do índice de acesso à Educação e, dessa forma, fortalecer os processos de institucionalização da EaD no País.

O Modelo Institucional e Pedagógico de Educação a Distância na Udesc

O modelo Institucional da modalidade na Udesc foi caracterizado como "Duo-modal: modelo a distância com momentos presenciais. (80% distância e 20% presencial) [...]" (UDESC, 2006, p. 55), oferecido por meio de parcerias firmadas com os municípios, os quais ofereciam espaço com infraestrutura adequada à modalidade, cujos polos de EaD eram definidos como Núcleos de EaD da Udesc. O modelo possui uma relação muito próxima ao desenvolvido pelo Sistema UAB e requerido pela legislação de EaD atual, como se pode ler no próprio documentos da Udesc:

> O regime de estudos do Curso é na modalidade a distância, que se caracteriza pela realização de estudos sem a presença do professor e com a frequência obrigatória somente nos encontros presenciais que são realizados, normalmente, sob a forma de seminários presenciais, junto com os tutores. Encontros presenciais são momentos de interação e/ou avaliação dos alunos com o professor-tutor[13], entre os alunos e dos alunos com o professor da Disciplina. (UDESC, 2006, p.130).

Os encontros presenciais eram planejados pelo professor da disciplina e os encontros realizados presencialmente

13. Esse agente do sistema de EaD era um professor do quadro de servidores substitutos da Udesc, com no mínimo especialização, com status de professor de nível superior, que atuava nos polos presenciais, realizando atividades presenciais com os alunos. De acordo com os documentos normativos internos era definido como sendo "educador no pleno sentido da palavra [tendo] como função básica ser orientador da aprendizagem e, como tal, cumprir tarefas distintas de professor [...] sua função era mediar o processo de ensino-aprendizagem do aluno" (UDESC, 2006, p. 119).

com os alunos no Núcleo EaD (no município) eram sempre no início e no fim da disciplina. As disciplinas de Prática Pedagógica/Prática de Ensino I e II, que previam o Estágio Curricular Supervisionado, exigiam mais encontros no núcleo, bem como na supervisão no campo de estágio, que era feita pelos docentes da Udesc nos momentos da observação e intervenção docente. O Professor-tutor era aquele que fazia a mediação no Núcleo EaD para a problematização dos conteúdos e motivava os estudantes ao desenvolvimento dos estudos, indicava e sugeria leituras complementares, organizava grupos de estudos, entre outras atividades. Porém, a orientação do Cead era também de que os estudantes se mobilizassem fazendo valer alguns princípios básicos da modalidade - a flexibilidade e a autonomia -, como se pode ler no Manual do Estudante:

> [...] que o estudo em grupo é recomendável e será estimulado pela equipe pedagógica do Cead e a Coordenação do Curso, mas será sempre iniciativa do estudante que vai determinar quando, como, com quem, onde e com que frequência esse grupo se encontrará". (UDESC, 2002, p 37).

O Centro de Educação a Distância iniciou suas atividades com uma estrutura voltada ao tratamento diferenciado para a EaD (a exemplo que prescreviam os documentos normativos), composta da seguinte maneira: Coordenadoria de Educação a Distância que era subdivida em: a) Coordenador Geral de EaD; b) Coordenação Pedagógica; c) Coordenação auxiliar; d) Conselho Pedagógico do Curso; e) Núcleo de Tutoria (Tutoria Presencial e On-line); f) Coordenação Setor de Provas; g) Coordenadores de Área (disciplinares); h) Supervisão de Regiões; g) Coordenação de Logística; h) Coordenação Udesc Virtual. Estes setores foram responsáveis pelo desenvolvimento de "[...] uma rede de comunicação que facilitou enormemente o intercâmbio entre todos, sob o ponto de vista pedagógico e administrativo [...]" (UDESC, 2003, p. 29).

Com uma alternativa tecnológica, a EaD da Udesc se apresentou como um caminho privilegiado à democratização da Educação e à ampliação do acesso ao Ensino Superior, potencializada sob pressupostos de qualidade por meio da implantação e implementação de um modelo pedagógico e de gestão integrados.

Figura 2- Página Udesc Virtual

Fonte: Acervo do Multi.Lab.EaD (2015).

> A UDESC VIRTUAL foi criada para favorecer o processo de aprendizagem. Ali estão disponibilizados vários espaços que permitem ao professor interagir com os alunos (...) é a Universidade em sintonia com o que há de mais atual em tecnologias a serviço da educação. É a UDESC com a cara do Futuro (UDESC, 2003, p. 29).

No âmbito da EaD, todas as ações da Coordenação de EaD da Udesc partiram do projeto pedagógico, o que implicou um investimento focado em materiais didáticos, sistema tutorial, suporte tecnológico, capacitação docente, avaliação institucional e da aprendizagem. Combinadas, estas ações originaram a gestão pedagógica da Coordenadoria de EAD do Centro de Educação da UDESC, com a preocupação voltada ao tipo de público a ser atendido, e, principalmente, na permanente busca pela eficiência na transmissão, recepção e apropriação do conhecimento.

Segundo o Manual do Estudante (2002), os recursos didático-pedagógicos utilizados na oferta de Cursos em EaD são:

> Cadernos Pedagógicos, Guias de Estudo, Fitas de vídeo, fitas de áudio, telefone, fax, computador, tele e vídeo conferência, rádio, TV. (...) esses meios de Comunicação e informação serão utilizados de forma harmônica, sempre entendidos como meios facilitadores da aprendizagem, por isso embora descritos separadamente eles devem ser compreendidos como meios que se integram cada um cumprindo seu valor comunicativo (...). (UDESC, 2002, p. 29).

Os materiais didáticos constituem, na Udesc, um pilar importante à sustentação da modalidade e se relacionam diretamente com a promoção de um ensino que atenda às necessidades do estudante, garantindo a qualidade do processo formativo em todas as suas etapas.

Sobre os Cadernos Pedagógicos, segundo a metodologia adotada são "[...] uma espécie de livro didático que tem, primordialmente, uma função formadora, para a qual conta com o alcance do seu propósito, diferentemente do livro de mercado, para o qual conta a vendagem [...]". Na sua estrutura, os cadernos eram constituídos por recursos gráficos e instrucionais criando uma identidade institucional, com soluções didáticas e autoinstrucionais.

Atualmente, na nova etapa, os Cadernos Pedagógicos foram revistos no seu projeto gráfico, identidade visual e instrucional (apresentados na Figura 3).

Importante destacar que o diferencial da produção de recursos didáticos encontrava-se na informação selecionada, no modo combinado que se apresentava o conteúdo por meio de palavras e imagens, na linguagem que favorecia o envolvimento do interlocutor, na sua organização gráfica e instrucional de modo a estabelecer o diálogo entre os diferentes recursos e ações, o que se aplica também aos recursos áudio-visuais:

Figura 3 – Cadernos Pedagógicos (Versão 2002 e versão 2014)

Fonte: Acervo do Multi.Lab.EaD (2015).

> As fitas de vídeo terão como objetivo o enriquecimento dos temas e atividades propostas para os alunos, derivadas dos encaminhamentos pedagógicos indicados pelos cadernos pedagógicos, guias de estudo, e orientações complementares, repassadas pelo professor da disciplina (...) utilizando legendas ou janelas de intérpretes. (UDESC, 2002, p. 31).

Corroborando o que afirmam Gutierrez e Prieto (1994, p. 23) que lembram de que "[...] nada vale exigir materiais com intenção transformadora se não há transformação na maneira de produzi-los, distribuí-los e utilizá-los [...]" e isso era percebido no processo de produção na Udesc, com o envolvimento de uma equipe de especialistas, multidisciplinar, a exemplo do que se tem hoje, aprimorada.

Hoje, a institucionalização na Udesc: processos, práticas e a parceria com a UAB

De acordo com uma pesquisa feita com instituições associadas à Abruem, denominada "Conhecendo as IES Estaduais", observa-se que cerca de 40% das IES públicas estaduais já possui a EaD institucionalizada e 30% está em fase de tramitação. Um dos fatores que impulsionou essa prática foi a criação do Sistema UAB.

A Udesc faz parte dos 30% em tramitação e no ano de 2014 instituiu sua Política de Educação a Distância por meio da Resolução No. 106/2014, aprovada pelo Conselho Universitário. Essa trata, no seu Art. 8º, que "A modalidade de Educação a Distância pode ser adotada nos projetos e/ou programas de ensino de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão da universidade [...]" e tem como finalidade, dentre outras "[...] ampliar o acesso à formação em nível superior, com vistas ao aumento das oportunidades de trabalho e melhoria da qualidade de vida da sociedade [...]".

A filosofia de oferta de EaD na Udesc é a gestão compartilhada para a oferta de cursos e de disciplinas a distância, conforme se vê na figura em destaque, que tem o Cead como órgão de apoio à operacionalização das Práticas de EaD nos demais centros, dentro das dimensões pedagógica e tecnológica. Os centros estão localizados geograficamente em várias regiões do Estado como apresenta o mapa da Figura 4.

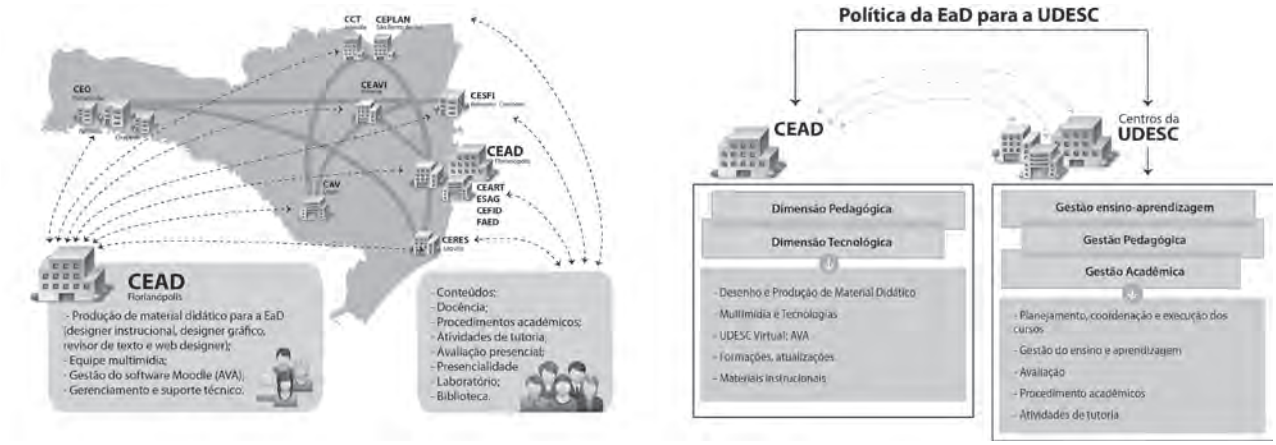
O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Udesc, no seu item 9.3, inclui a EaD como uma alternativa de ensino para toda a universidade quando trata das políticas e diretrizes para a Educação a Distância. Nele se pode ler que

> A educação a distância na Udesc tem por objetivo oportunizar o acesso à educação de qualidade mediante a modalidade de ensino a distância. A Educação a Distância (EaD) deverá ser compreendida como uma estratégia do processo educativo a ser oferecida pela Universidade, por meio da qual converte o saber-fazer e a experiência educacional da Instituição, em conteúdos disponibilizáveis por meios eletrônicos e interativos. (UDESC, 2010).

A lógica da EaD desenvolvida pelo Cead/Udesc segue os marcos legais da Educação no País e do Estado e as Diretrizes de Organização da EaD definidos com base nas experiência e know how do Cead que, no ano de 2013, aprovou uma Resolução interna, no. 001/2013 Concentro/Cead que trata da metodologia para a Educação a Distância para o Curso de Pedagogia a Distância, mas que se aplica em outras ofertas no que tange ao sistema e a sua estruturação.

Na Resolução Nº 001/2013, do Centro de Educação a Distância, que regula a estrutura da Educação a Distância

Figura 4 – Lógica de oferta de EaD na Udesc



Fonte: Acervo do Multi.Lab.EaD (2015).

no Cead, o item 1.6 trata do Sistema de Recursos e Materiais Didáticos. Nele podemos identificar quais são recursos desenvolvidos para a utilização no curso e em outros projetos. Eles possuem um formato próprio para a modalidade e são construídos em parceria entre agentes do Sistema Tutorial e da Equipe Multidisciplinar. Constituem-se, portanto, como recursos e materiais didáticos: a) Cadernos pedagógicos, b) Manuais instrucionais, c) Manuais e planos de orientação didática, d) Webaulas ou videoaulas gravadas, e) Webconferências, f) Videoconferências, g) Objetos de aprendizagem (OA), h) Recursos educacionais abertos (REA).

A UDESC prima por um conjunto de estratégias pedagógicas e tecnológicas que são materializadas em agentes e componentes que atuam de forma integrada e colaborativa. Assim, promove-se uma significativa e efetiva experiência de aprendizagem compartilhada quando há socialização de práticas, conhecimento, recursos, levando em conta também as diferentes competências dos profissionais ligados aos projetos em construção.

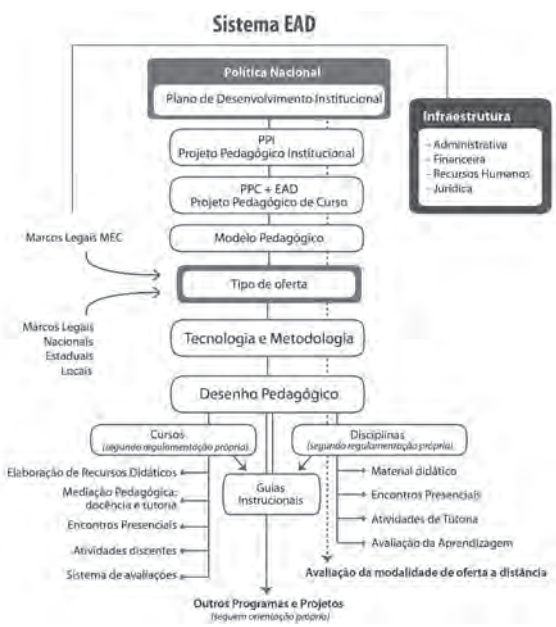
Figura 5 – Mosaico - Recursos oferta EaD

Fonte: Acervo do Multi.Lab.EaD (2015).

A lógica da proposta de Educação a Distância, prevista na Política de EaD da Udesc, possui uma visão e uma estrutura integrada – acadêmica, didática e tecnológica, com destaque aos processos que consideramos essenciais: 1) Processo de produção de conteúdos e mídias; 2) Processo de tutoria/docência e acompanhamento do estudante; 3) Sistema de comunicação; 4) Avaliação da aprendizagem e institucional; conforme apresentado na Figura 6.

Todos esses elementos envolvem novas formas de trabalho na Udesc, geram novas tendências e modelos, criando diferentes perspectivas, que exige novas qualificações. O trabalho colaborativo é um fundamento importante para

Figura 6 - Fluxo da EaD na Udesc



Fonte: Acervo do Multi.Lab.EaD (2015).

o desenvolvimento da EaD na Udesc, neste futuro que se descortina dinâmico, em que os processos educacionais e suas metodologias deverão se adaptar às modificações e às demandas internas e externas à Universidade.

Considerações Finais

A Educação a Distância, em um contexto amplo, tem sua história permeada por concepções e ações plurais e, como consequência, convivemos com diferentes modelos e abrangência, cada qual tem seu significado no seu locus e implementação. Os diferentes paradigmas nos auxiliam a perceber que cada um cumpre uma função a partir das finalidades estabelecidas. Acreditamos que o sucesso de um projeto institucional de EaD está baseado no dinamismo gerado por meio de sua gestão, devendo ser fruto de uma ação reflexiva e muito discutida no interior de cada IES. Assim, um projeto de EaD, desenhado e constituído pela energia do gerenciamento compartilhado deve ser percebido como um sistema em contínua construção, sendo dinâmico e em movimento.

Referências

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia**. 2ªed. Barcelona: Ariel, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf›. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. Instituto Nacional de Pesquisa e Estatísticas. Disponível em: ‹http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8›. Acesso em› 20 jun. 2015.

_____. Constituição Federal Brasileira, 1988. Disponível em: ‹www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm›. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm›. Acesso em: 31 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação - Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância. MEC: Brasília, 2007.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica**: Educação a Distância alternativa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

MATA, Maria Lutgarda. Educação a Distância e Novas Tecnologias, **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.22, n. 123/124, p. 8-12, mar/jun., 1995.

MOORE, M.. **Tendências da Educação Superior Virtual**. In: 1º. SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR VIRTUAL, 2010, Florianópolis.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Resolução/CONSUNI nº 166/2014. Dispõem, sobre Política de Educação a distância, 2014. Disponível em: ‹http://secon.udesc.br/consuni/resol/2014/106-2014-cni.pdf.› Acesso em:

____, Resolução/CONCENTRO nº 001/2013. Dispõe sobre a metodologia do Curso de Pedagogia a distância do CEAD/UAB. Florianópolis: UDESC, 2013.

____. **Manual do Estudante**: Florianópolis: UDESC, 2002.

____. **Manual do Estudante**: Florianópolis: UDESC, 2003.

____. **Processo de credenciamento da UDESC na modalidade de Ensino a distância**. Florianópolis: UDESC, 2006. 211 p.

____. **Plano 20:** planejamento estratégico 2010-2030. Florianópolis: UDESC, 2010.

____. **Plano de Gestão: 2012-2016**. Florianópolis: UDESC, 2012.

____. **Projeto Político Institucional 2006**. Florianópolis: UDESC, 2006.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, de 5 a 8 de julho de 2009. Disponível em: ‹ http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf›.

2

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG: Trajetória, perspectivas e desafios em processo para consolidação de um paradigma integrador

STACHEIRA, Claudio Roberto
Mestre. Professor e pesquisador da Universidade Estadual de Goiás. UEG.

CAMPOS, Eude de Sousa
Mestre. Professor e pesquisador da Universidade Estadual de Goiás. UEG.

LIMA, José Leonardo Oliveira
Mestre. Professor e pesquisador da Universidade Estadual de Goiás. UEG.

CAMPOS, Valter Gomes
Mestre. Professor e pesquisador da Universidade Estadual de Goiás. UEG.

Palavras-chave:
Ensino Superior.
Educação a Distância.
Ensino e Aprendizagem em Rede.
Ação colaborativa.

Embora não seja uma experiência nova no Brasil, é nas últimas duas décadas que a Educação a Distância – EaD experimenta um crescimento vertiginoso a partir da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. Sendo assim, nesses moldes, a EaD é uma experiência recente que passa por um processo de amadurecimento, especialmente nas universidades públicas, notadamente as que integram o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Este é o caso da Universidade Estadual de Goiás - UEG, em que a modalidade, tanto por sua trajetória repleta de desafios desde seu nascimento, passando por sua integração à UAB, como pelo momento presente de transição e consolidação. Este trabalho apresenta a trajetória da EaD na UEG compreendida em três etapas: i) os seus primórdios, com a criação da UEG Virtual e o seu impulso com a transformação em Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância – Cead; ii) a sua expansão e seu desenvolvimento com a transformação do Cead em Unidade Universitária de Educação a Distância – Unuead e a adesão ao Sistema UAB; iii) a transição para um modelo integrador, a partir do legado histórico e os novos desafios assumidos pela adoção de uma agenda de pesquisa e do ensino e aprendizagem em rede como elemento básico da proposta educativa da Universidade. Enfim, apresenta-se a trajetória, as perspectivas, os legados e os desafios em processo para a consolidação de um novo paradigma de EaD e o formato organizacional de Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – Cear, compondo a estrutura da Reitoria, com as características funcionais que deram certo nos modelos anteriores (equipe docente e administrativa própria, sede e dinâmica organizacional específica), e avanço para o formato de serviço e relacionamento com as demais unidades universitárias (campus) da Universidade com base colaborativa, promovendo a ação em rede em toda a Instituição a partir da articulação da pesquisa com o ensino e a extensão, em sintonia com os avanços tecnológicos/científicos.

Introdução

No Brasil a Educação a Distância – EaD tem como marco inicial os cursos via rádio oferecidos pela Fundação Roquete-Pinto em 1936, no Rio de Janeiro e os cursos via correspondência ofertados a partir de 1941 pelo Instituto Universal Brasileiro. No entanto, o crescimento vertiginoso dessa modalidade se deu com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC nas últimas duas décadas.

Desde seu início e agora com a sua intensificação, a educação a distância é assunto controverso e que desperta vários tipos de posicionamentos, que vão do tratamento preconceituoso àqueles que a tratam como a solução para os problemas da educação no Brasil. O fato é que nos moldes em que se encontra hoje no Brasil, a EaD ainda é uma experiência recente e, mesmo depois de vários estudos, não se tem a seu respeito uma visão mais sistêmica e avaliações mais consistentes. Ainda assim, é uma modalidade que passa por um processo de amadurecimento, especialmente nas universidades públicas, notadamente as que integram o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Este é o caso da modalidade na Universidade Estadual de Goiás - UEG, tanto por sua trajetória repleta de desafios, desde seu nascimento, passando por sua integração à UAB, como pelo momento presente de transição e consolidação. Ressalta-se que a Instituição, com apenas dezesseis anos de fundação, também passa por um processo de amadurecimento acadêmico que também alcança a EaD.

Este trabalho apresenta a trajetória da EaD na UEG compreendida em três etapas: i) os seus primórdios, com a criação da UEG Virtual e o seu impulso com a transformação em Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância – Cead; ii) a sua expansão e seu desenvolvimento com a transformação do Cead em Unidade Universitária de Educação a Distância – Unuead e a adesão ao Sistema UAB; iii) a transição para um modelo integrador, a partir do legado histórico e os novos desafios assumidos pela adoção de uma agenda de pesquisa e do ensino e aprendizagem em rede como elemento básico da proposta educativa da Universidade. Enfim, apresenta-se a trajetória, as perspectivas, os legados e os desafios em processo para a consolidação de um paradigma de EaD integrador na UEG referenciado à ação colaborativa em rede.

Panorama dos primórdios da educação a distância na UEG

A história da Educação a Distância – EaD na Universidade Estadual de Goiás (UEG) teve origem no ano 2000 com a criação da UEG Virtual. A proposta nasceu com a perspectiva de iniciar a implantação dessa modalidade de ensino na instituição e inseri-la nos projetos dos consórcios Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede) e Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO).

Um ano após ser criada, a UEG Virtual iniciou suas ações concentrando-se no desenvolvimento e na manutenção do seu website e do Sistema de Ensino a Distância (SEI). Suas primeiras iniciativas também contemplaram a participação da UEG nos encontros do consórcio Univir-CO e a oferta do curso de Excel Básico, via Internet, aos funcionários da universidade.

Com base nesse embrião, em setembro de 2002, criou-se o Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (Cead) da UEG, substituindo a proposta iniciada no ano 2000, com o desafio de desenvolver e estimular os processos de EaD na instituição, dar suporte às unidades universitárias em projetos dessa natureza e promover ações dirigidas aos alunos, egressos e à sociedade. Com isso o Cead propunha expandir as oportunidades de disseminação do conhecimento e contribuir para a formação e a democratização do acesso ao ensino de qualidade, por meio de cursos, seminários, palestras e outros eventos na área da educação.

Dentre suas atividades acadêmicas inaugurais, o Cead promoveu os cursos presenciais livres de Planejamento Estratégico e Orçamento Público, além do curso piloto de Excel Básico na modalidade a distância, alcançando alunos de cursos de graduação da UEG dos municípios de Anápolis e Itaberaí, além de pessoas de outras localidades. No ano de 2003 ofertou novamente o curso de Excel Básico, envolvendo 51 pessoas de Goiás e vinte funcionários da UEG. Esses projetos permitiram ao Cead consolidar processos e experiências básicas no âmbito pedagógico e operacional em EaD, afirmados pelos resultados positivos na avaliação de seus alunos.

Apoio e incentivo à EaD na UEG em uma fase de abertura de caminhos

Para a implantação dos primeiros cursos, o Cead utilizou os softwares SEI (Sistema de Ensino Via Internet) e SAF (Sistema Administrativo e Financeiro) desenvolvidos por alunos da UEG, como resultado de projetos de conclusão de curso de graduação presencial em Sistemas de Informação. Na época, para a sustentação desses sistemas o Cead dispunha de uma modesta infraestrutura tecnológica, considerando o tamanho e o alcance das ações que estavam em andamento. Contava com um canal de internet turbo, dois computadores de mesa adaptados para funcionar como servidores de hospedagem e três computadores de uso comum para gestão das atividades.

Na perspectiva de estimular projetos próprios de educação a distância, em 2004 a UEG lançou um edital para selecionar propostas de docentes dirigidas ao desenvolvimento e montagem de cursos na modalidade

EaD. Como resultado da convocatória, teve início o curso de Contadores de Histórias, considerado como iniciativa piloto na história da EaD na universidade. Seu objetivo foi validar o material didático e testar o Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nesse período, o Cead também ofertava o curso de Excel Básico, Excel Avançado e Power Point. Além disso, preparava os projetos dos cursos de Tecnologias em EaD, Lógica de Programação, Moodle e Formação Pedagógica em EaD.

Esses primeiros elementos de incentivo também incluíram convênios firmados pela UEG com a Escola de Governo de Goiás, com a Agência Goiana de Administração e Negócios Públicos (Aganp) e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai-GO) para a oferta de cursos presenciais. Por meio do consórcio Univir-CO em conjunto com a Universidade Federal de Goiás (UFG), também foram propostos e planejados os cursos de especialização em Educação e Multimídia e em Gestão Pública, ambos na modalidade a distância.

Para o fortalecimento dos processos de EaD, a preparação contínua e a formação de sua equipe, o Cead também inseriu docentes e técnicos da UEG em workshops e cursos de formação em EaD promovidos pela UFG, pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Impulso da EaD na UEG a partir do Consórcio Setentrional e do Pró-licenciatura

Por meio do Cead, em junho de 2004, a UEG viabilizou sua participação no Consórcio Setentrional[1] para impulsionar o curso de graduação em licenciatura em Biologia na modalidade a distância. Em Goiás foram ofertadas duzentas vagas em uma parceria entre a UEG, a UnB e a UFG. Até então na UEG, a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis era a área imbuída de responder pela educação a distância e pelo Cead. No entanto, com a proposta do Consórcio Setentrional e o estímulo à oferta de cursos de graduação por meio de editais como o Pró-licenciatura do Ministério da Educação (MEC), o assunto passou à competência da Pró-reitoria de Graduação da Universidade.

Na execução do curso, a parceria entre UEG, UnB e UFG baseou-se na delimitação clara do papel e das responsabilidades de cada instituição envolvida. Na relação com a UnB, a UEG ofereceu o espaço físico e articulou a execução do projeto junto aos diretores das unidades universitárias de Luziânia e Formosa. Por sua vez, a UnB ficou responsável pelos procedimentos pedagógicos e operacionais do curso nessas unidades (materiais, equipamentos, acompanhamento, execução e avaliação). A tutoria, a supervisão e o acompanhamento eram realizados na UnB com uma equipe desta universidade. Já na parceria entre a UEG e a UFG houve direta e completa integração e compartilhamento de responsabilidades. Para o desenvolvimento do curso, a UEG disponibilizou a estrutura logística e operacional do Cead, assim como uma equipe do Centro dedicada especificamente ao curso que atuou na coordenação e supervisão pedagógica, supervisão de tutoria, suporte aos tutores, apoio administrativo e de secretaria, atendimento remoto aos alunos e nos encontros presenciais mensais em cada unidade universitária envolvida.

No modelo de governança do projeto, os assuntos do curso eram deliberados no âmbito da coordenação local da UEG, em conjunto com os coordenadores da UFG e UnB, tendo o suporte e a orientação da Pró-reitoria de Graduação da UEG e a articulação com a reitoria da instituição.

O ingresso da UEG no Sistema UAB e a criação da Unuead

A partir da convocatória do MEC para a fase dois do Pró-licenciatura, no ano de 2005 a UEG participou da oferta de novas turmas da graduação em Biologia nos moldes da primeira fase, por meio do Consórcio Setentrional. Nessa ocasião postulou, também, a oferta de vagas para o curso de graduação em licenciatura em Física, propondo o projeto em parceria com a UFG, UFPA, Uesc, Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Católica de Brasília (UCB), com as quais integrou equipes que trabalharam na concepção, no planejamento, na estruturação, na operacionalização do curso e no desenvolvimento dos materiais didáticos e objetos de aprendizagem desde o final do ano de 2005.

A execução da graduação em licenciatura em Física foi realizada em parceria entre a UEG e a UFG, sendo que esta última foi a responsável pela diplomação dos alunos graduados. Na UEG o curso ofertara noventa vagas distribuídas nas unidades universitárias de Anápolis, Formosa e Iporá. Nesse momento o Cead já estava formalmente incorporado à Pró-reitoria de Graduação da universidade. Na perspectiva dos desdobramentos dessa movimentação, a UEG também assinou um acordo de cooperação técnica com o Banco do Brasil e a UFG, iniciando sua participação no projeto piloto do curso de graduação em Administração a distância, precursor do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso ofereceu setecentas vagas e teve a atuação ativa

1. Formado por instituições públicas de Ensino Superior membros dos consórcios regionais Univir-CO, Norte e Nordeste, no âmbito da Unirede, o Consórcio Setentrional envolveu a UEG, a UnB, a UFG, a Universidade Federal do Pará (UFPA), as Universidades Federal e Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS e UEMS, respectivamente), a Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e a Universidade Federal do Tocantins (UFTO).

da UEG na sua prospecção e viabilização. Apesar disso, a instituição optou por participar apenas como colaboradora, oferecendo o espaço físico das unidades universitárias de Quirinópolis, Porangatu e Goiânia (Laranjeiras) para a execução do projeto, executado sob a responsabilidade única da UFG.

Esse também foi um marco importante na trajetória da EaD na UEG, pois ao mesmo tempo em que progredia a agenda da educação a distância na Universidade, o Governo de Goiás realizava uma ampla reforma administrativa nos órgãos do estado, por meio da Lei nº 15.804 de 13 de novembro de 2006. Dentre as estruturas previstas no texto legal, criou-se dentro da UEG a Unidade Universitária de Educação a Distância – Unuead, nos moldes das demais unidades universitárias presenciais.

Com base nessas experiências e disposta a responder ao desafio de alcançar autonomia em relação à oferta de cursos e à titulação de alunos em cursos na modalidade EaD, a UEG iniciou uma caminhada de ingresso no Sistema UAB. Esse foi outro elemento estruturante da história da EaD na UEG, sob o qual surgia a possibilidade de a instituição alcançar o credenciamento experimental proposto pelo ministério às instituições proponentes e participantes desse Sistema. Com essa possibilidade, em junho de 2008, a UEG submeteu o projeto da graduação em Biologia a distância, com o objetivo de ofertá-lo como instituição autônoma nas unidades de Formosa e Aparecida de Goiânia. Isso garantiu o acesso oficial da UEG no Sistema UAB, deu acesso direto aos recursos federais para o financiamento de ações de educação a distância e abriu um novo capítulo na história da Universidade.

Nesse mesmo ano, em parceria com a Superintendência de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, a UEG, em uma ação conjunta entre a Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis e a Pró-reitoria de Graduação, por meio do Cead, foi contemplada, em edital do MEC, para ofertar o curso de aperfeiçoamento em Educação Inclusiva no Contexto da Deficiência Mental. O curso ofertou quinhentas vagas para professores da rede pública de ensino, de diversos estados brasileiros.

Paralelo a isso o Cead trabalhava no projeto de estruturação da Unuead para dar escala ao desenvolvimento da educação a distância na instituição. O desafio era projetá-la como uma unidade universitária de apoio às quarenta outras unidades universitárias da Instituição, criando uma estrutura condizente com as suas perspectivas para a graduação, a pós-graduação e a extensão.

Essa conjuntura apontou as primeiras possibilidades de institucionalização da EaD na Universidade, mobilizando diretores acadêmicos, coordenadores de curso, docentes e discentes no Simpósio de Educação a Distância da UEG Lançando redes, Lincando Ideias, realizado em fevereiro de 2008 na cidade de Anápolis. O evento contou com a participação de representantes de todas as unidades universitárias e teve o objetivo de sensibilizar a comunidade acadêmica para o planejamento da EaD. Entretanto, este e outros processos de construção participativa foram afetados pelos movimentos de transição institucional do estado de Goiás, dentre os quais a troca de gestores na Universidade e a descontinuidade de algumas ações que davam lastro ao andamento dos trabalhos do Cead. No entanto, apesar dessas condições, a trajetória de perspectivas e os desafios desde a criação da UEG Virtual até a instituição da Unuead, foram passos importantes que consolidaram a primeira etapa da educação a distância na UEG.

Expansão e desenvolvimento da educação a distância na UEG

A criação da Unuead foi um passo importante para a trajetória e as perspectivas da EaD na UEG desde a criação da UEG Virtual no ano 2000. Inspirando-se em um itinerário construído diante de grandes desafios, a partir do segundo semestre de 2008, a Unuead começou a atuar como unidade universitária com autonomia, porém subordinada à Reitoria e às instâncias deliberativas superiores da instituição. A ascensão do projeto ao patamar de unidade universitária elevou a relevância da EaD enquanto agenda institucional, dando início a uma fase caracterizada pelo seu desenvolvimento e expansão na Universidade, viabilizando, por exemplo, a alocação de docentes e técnicos administrativos, efetivos e temporários, no quadro fixo e permanente da Unuead e legitimando a presença pedagógica e operativa da EaD em atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Nesse processo de consolidação da EaD, outro fato estruturante foi o credenciamento conferido pelo MEC à UEG, em caráter experimental, por meio da Portaria nº 1050 de 22 de agosto de 2008 e da Portaria nº 858, de 04 de setembro de 2009, exclusivamente para cursos superiores na modalidade a distância aprovados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Com base nesse credenciamento, a Unuead, em parceria com a UAB, estruturou e expandiu suas ações por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu, estendendo seu alcance a quinze polos no estado de Goiás.

No segundo semestre do ano de 2009 e ao longo do ano de 2010, a Unuead efetuou a matrícula de 5.450 alunos, dos quais 1.250 foram inscritos nos cursos de graduação em licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em História e licenciatura em Informática oferecidos como parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAR), assim como no bacharelado em Administração Pública, ofertado no âmbito do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Pnap). Também por meio do Pnap, a Unuead implementou três pós-graduações lato sensu: Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde.

Esses cursos foram organizados em projetos pedagógicos baseados em uma estrutura colaborativa e descentralizada, na qual os perfis de conteudista, formador e tutor são assumidos por docentes que, juntamente com um coordenador de curso, um coordenador de tutoria, um coordenador de polo e uma equipe multidisciplinar impulsionam o trabalho em direção aos resultados pretendidos.

Nesse modelo os professores conteudistas são responsáveis pela escrita de materiais didáticos, enquanto que os professores formadores (pesquisadores) elaboram o plano de ensino das disciplinas, selecionam ou produzem materiais didáticos de apoio, elaboram atividades e avaliações, acompanham a execução da disciplina e interagem com estudantes e tutores em torno das agendas de sua competência. Por sua vez, os professores tutores (presenciais e a distância) têm a função de acompanhar, apoiar e avaliar os cursistas em sua trajetória acadêmica, atuando em processo contínuo de animação do ensino-aprendizagem. O coordenador de curso desempenha as atribuições de supervisionar o funcionamento do curso e de todo processo educacional, mobilizando e avaliando a participação dos professores conteudistas, formadores e tutores, além de acompanhar as questões formais e administrativas como matrículas, calendário de atividades, acompanhamento de oferta das disciplinas, recebimento e distribuição de material de apoio dos cursos. Ainda nesse modelo o coordenador de tutoria tem a função de supervisionar, acompanhar e apoiar as atividades dos tutores e o processo de interação entre aluno e professor nos cursos e nas disciplinas. Os coordenadores de polo trabalham com a atribuição de gerenciar o polo de sua competência, prestando apoio logístico aos alunos e às atividades presenciais. Por fim, a equipe multidisciplinar formada por pedagogos, designers e especialistas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem a responsabilidade de contribuir no planejamento e viabilizar as ações pedagógicas, tecnológicas e logísticas dos cursos e suas disciplinas.

Ao desenvolver competências de EaD tais como o exemplo acima, a Unuead também começou a participar em iniciativas de formação continuada de docentes e técnicos administrativos na UEG. Também prospectou a integração e convergência de disciplinas entre as modalidades presencial e a distância, ampliando o escopo original pretendido pela UEG Virtual e pelo Cead quando de seus primeiros passos. A respeito desses segmentos, destaca-se que a Unuead lançou o Programa Anual de Capacitação Continuada de Profissionais em EaD (Pacc) com o objetivo de promover a capacitação e formação continuada da comunidade acadêmica da UEG e demais profissionais interessados em atuar na Educação a Distância e suprir as demandas da Universidade e do mercado de trabalho desse segmento. Também promoveu o Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede (Pear), disposta a promover a convergência e a integração de disciplinas presenciais e a distância e, em parceria com a Pró-reitoria de Graduação, a oferta de disciplinas de forma semipresencial.

A construção de competências para a promoção da EaD na UEG

Na perspectiva organizacional a Unuead era gerenciada por um diretor acadêmico eleito pela comunidade acadêmica da unidade universitária para um mandato de quatro anos. O diretor era apoiado diretamente por dois coordenadores, além de uma equipe de suporte tecnológico formada por programadores de software responsáveis por manter a estabilidade e realizar evoluções na plataforma Moodle, além de prestar o suporte tecnológico para o bom andamento dos cursos.

Em estudo realizado por Guimarães et al. (2011), constatou-se que a gestão da Unuead seguia uma estrutura matricial, permitindo que:

> [...] uma equipe de trabalho seja organizada para atuar em diferentes projetos, e estes sejam geridos como atividades distintas, focadas em seus objetivos. Nesta estrutura, as pessoas permanecem vinculadas às suas respectivas unidades funcionais e movimentam-se na organização apenas para desenvolver um determinado projeto. Este organismo dinâmico permite o aproveitamento das equipes de trabalho, no que tange à aplicação de habilidade e competências profissionais, o que possibilita desempenhos de diferentes papéis pelos mesmos atores em cada um dos projetos. (GUIMARÃES, 2011, p. 48).

Ainda de acordo com os autores, esse modelo surgiu para minimizar as diferenças entre os pontos fortes e fracos das organizações funcionais e se beneficiar das estruturas por projetos. Sua ideia é obter o melhor das duas estruturas organizacionais, combinando-as em uma só. Os objetivos do projeto são atendidos, técnicas eficientes de gerenciamento de projetos são aplicadas, enquanto também é mantida uma estrutura hierárquica na organização. O estudo também revelou que a base da arquitetura organizacional da Unuead seguia a Matriz de Relações Orgânicas, envolvendo toda a sua estrutura e seu funcionamento, desde as diretrizes metodológicas e conteúdos interdisciplinares das disciplinas curriculares, passando pela seleção e pelo uso dos recursos multimídia, pela análise de consistência do material didático até a inserção e aplicação via ambiente virtual de aprendizagem, permitindo o posicionamento estratégico e o desenvolvimento de competências (novas e existentes) da Unidade.

No contexto da gestão de tutoria, o modelo de desenvolvimento da EaD, impulsionado pela Unuead, agregou novos atores e criou novos papéis na sua estrutura e operacionalização. A prospecção dos papéis de conteudista, formador e tutor desafiou docentes a um novo paradigma educativo-profissional, fortalecendo uma abordagem de mediação do conhecimento junto aos envolvidos. Essa perspectiva evidenciou à Unuead

e sua equipe que, para o cumprimento de seus objetivos, a Gestão de Tutoria depende do acompanhamento e da atualização das possibilidades tecnológicas e pedagógicas das ferramentas de ensino-aprendizagem. O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (Avea ou AVA) deve proporcionar ferramentas de comunicação que facilitem a interatividade entre os atores no processo, além de permitir o arquivamento e o gerenciamento de todas as informações necessárias para a construção e finalização dos cursos. O acesso rápido e seguro a essas informações permite a comunicação e o cruzamento de dados, que propiciam a interatividade e possibilitam uma Gestão de Tutoria eficiente e eficaz.

O modelo também tratou do desenho instrucional como dimensão do conjunto de competências para promoção e gestão da EaD na UEG. Na EaD o material didático é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem e o seu desenho instrucional é um dos fatores chave para alcançar esse objetivo. É ele quem permitirá, por meio do planejamento, pensar, propor e discutir conteúdos e práticas no intuito de produzir materiais com qualidade científica, pedagógica e técnica, quer sejam impressos ou eletrônicos, para promover uma aprendizagem significativa.

De acordo com Silva e Castro (2009), o desenho instrucional é uma ação sistemática de planejamento, adaptação metodológica e outras estratégias didáticas em uma proposta global e integradas de pensar e aprender. A Unuead assumiu que, de acordo com os autores, é fundamental que todas as etapas do desenho instrucional de um curso ou disciplina fossem desenvolvidas com o acompanhamento de profissional capacitado para tal atividade. Nesse sentido, no modelo de trabalho da Unuead, os desenhistas instrucionais acompanhavam professores formadores e professores conteudistas na elaboração do Plano de Produção da Disciplina (PPD), como requisito para iniciar o desenvolvimento das unidades de ensino, inclusive do material didático, para então tramitarem junto à análise de consistência, à revisão, à reprodução e veiculação no Avea.

Também nessa perspectiva, construção de competências em EaD, a Unidade realizou um curso para elaboração e produção de material didático, demarcando peculiaridades e exigências da produção para a educação a distância. O curso evidenciou diferenças fundamentais da preparação de materiais para a educação na modalidade a distância, em relação à presencial. Além da questão da autonomia, interatividade e aprendizagem cooperativa, partiu-se do pressuposto de que os materiais deveriam tratar conteúdos a partir da experiência de vida e cultura dos alunos.

A construção de uma política institucional de EaD

Embora a educação a distância já constasse nos documentos oficiais da Universidade, era cada vez mais clara para a comunidade acadêmica a ausência de uma política institucional para a modalidade e os desgastes do modelo em vigor. Isso ocorreu, entre outras razões, por dois fatores determinantes, quais sejam, a dependência excessiva do Sistema UAB e a falta de integração com as unidades universitárias e com a gestão central da Universidade, especialmente com as Pró-reitorias acadêmicas, não sendo contemplada, por exemplo, nos sistemas acadêmicos e de gestão, nos programas acadêmicos e nas políticas de estágio.

A ausência da política e a falta de integração contribuíram para uma frágil institucionalização da EaD, agravada por uma compreensão equivocada sobre a modalidade, o papel de seus atores e mesmo sobre o seu lugar na Universidade.

Concomitantemente, em seu processo de amadurecimento acadêmico, a Instituição promoveu um amplo processo de discussão sobre a reestruturação curricular dos cursos de graduação da Universidade. Nessas discussões foi abordado o papel da EaD na UEG, especialmente o seu lugar nos cursos presenciais, quer como apoio às aulas presenciais ou na forma de semipresencialidade no cômputo da carga horária total dos cursos.

Esse processo resultou numa nova estrutura curricular para todos os cursos de graduação e a definição da utilização da semipresencialidade por meio da Resolução CsA nº 53/2014. Dessa forma, de modalidade paralela ao dia a dia dos cursos, ela passou a ser elemento integrado à maioria dos Projetos Pedagógicos de Cursos.

Outro fator de integração da EaD no cotidiano dos cursos passou a ser a disponibilização de disciplinas semipresenciais por meio do Programa de Ensino e Aprendizagem em Rede - Pear, para que os cursos possam utilizá-las na sua matriz curricular, se assim o desejarem ou para atender aos alunos em dependência e, ainda, para os alunos que queiram cursá-las para integração dos créditos do Núcleo Livre da nova estrutura curricular.

Há grandes desafios para a sensibilização da comunidade acadêmica e execução da política institucional, merecendo destaque a inserção da modalidade nos sistemas acadêmicos e gerenciais da Universidade e as regulamentações decorrentes, o que requer compreensão das especificidades da EaD e dos papéis dos atores envolvidos em sua execução. Há que se levar em conta, por exemplo, o fato de que a educação a distância opera com tempos e lugares diferentes da lógica presencial.

O olhar do grupo de trabalho de ead da ueg em um cenário de transição de modelo

A Unuead promoveu um importante trabalho no que se refere à inserção da UEG nas políticas de EaD oferecidas no Brasil. Entretanto, o contexto histórico da UEG e a necessidade de definir uma política institucional para a

educação a distância na instituição levaram-na à criação de um Grupo de Trabalho para ir além da incorporação das pesquisas/produções empreendidas pelo corpo docente da Unuead.

Nesse sentido, conforme a PORTARIA/GAB. nº 0801/2013, em 26 de agosto de 2013, foi criado o Grupo de Trabalho Política de EaD (GT EaD), com o objetivo de propor uma política institucional e um novo modelo e desenho organizacional de EaD para a UEG, no marco das novas diretrizes e estrutura curricular da instituição.

Para cumprir sua tarefa, o GTead atuou no estudo de cenário para um diagnóstico do modelo de educação a distância existente na instituição, no estudo desta modalidade educacional para estabelecer os princípios gerais que norteariam a proposta evolutiva, no estudo das tendências de EaD para estabelecimento de indicadores e caminhos a serem seguidos, além de um estudo comparativo sobre o desenho da EaD em universidades públicas estaduais e federais do país, que subsidiassem a proposta de institucionalização da EaD a ser apresentada à Administração Central da Universidade.

Dentre os resultados alcançados, a apreciação do diagnóstico do cenário da EaD na UEG permitiu projetar importantes elementos para uma proposta de política e de estrutura de Educação a Distância na Instituição. Sob essa perspectiva o GT apontou a adoção prioritária do modelo de EaD referenciado aos alunos e seu alinhamento com a finalidade institucional e definição de competências dos gestores dos cursos como direcionadores estratégicos.

O trabalho do GT permitiu visualizar diferentes desenhos organizacionais da EaD em instituições de Ensino Superior visitadas. Foram verificados formatos variados, concentrados em um processo de transferência de saberes acumulados em cursos de graduação e pós-graduação já existentes na modalidade presencial nas instituições visitadas. Na análise do Grupo, esses saberes são propulsores dos processos de constituição dos cursos a distância, via na qual são tomadas decisões nas referidas áreas do conhecimento.

É certo que há possibilidade de diferentes modos de organização, mas "um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de educação como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: a distância". (BRASIL/MEC, 2007, p. 7).

Com essa compreensão como norte e, a partir da reflexão sobre a modalidade de EaD e do estudo comparativo realizado, o GT concluiu que diante das novas perspectivas curriculares da UEG, o formato da Unuead não avançava no real aproveitamento dos docentes das áreas do conhecimento relativos aos cursos ofertados, dificultando a migração do saber acumulado e integração com as outras unidades da instituição. Por isso, apresentou a proposta de um modelo integrador e, ainda, sugestões para a transição durante o processo de reestruturação, sob os princípios da qualidade do ensino, da formação contínua e permanente de servidores da UEG, da pesquisa em e sobre a EaD, da interdisciplinaridade acadêmica e da integração entre educação, trabalho e atuação social, para autonomia e emancipação do sujeito.

Elementos para concepção de um modelo integrador de educação a distância na UEG

A concepção que serviu de base aos resultados do GT EaD assumiu que a modalidade não se resume a uma perspectiva logística, tão pouco à mera aplicação das TICs na educação. Não se alinha, ainda, à oferta de pacotes educacionais que massificam o saber e despersonalizam o aluno enquanto sujeito de seu contexto histórico e social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dispõe, em seu artigo 2º, que a finalidade do processo educativo é "[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". A EaD compõe um processo educativo como os demais, tendo, portanto, o mesmo fim. A partir desses pressupostos, a concepção de EaD apresentada baseou-se na perspectiva da autonomia, em que o foco é o sujeito que aprende, considerando-o como um indivíduo protagonista, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem. (BELLONI, 1999).

Além disso, conforme o artigo 1º do Decreto 5.622, de dezembro de 2005, a EaD caracteriza-se

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

Além da flexibilização, conceito que está implícito, destacam-se, ainda, os conceitos tempo e espaço, mediação e mediatização.

Ressalta-se que mediação refere-se às relações humanas entre docentes e alunos na relação com o conhecimento e mediatização diz respeito aos instrumentos que também fazem a mediação tecnológica, ou seja, uma dupla mediação: das pessoas e os equipamentos, softwares e materiais.

Nessa visão a EaD sustenta-se em uma articulação de dimensões presenciais e não-presenciais, ou a articulação entre o presencial físico e o presencial virtual (TOSCHI, 2008), possibilitando novas formas de mediatização centradas, especialmente, na utilização das TICs, bem como a virtualidade da relação educando-educador acompanhada da desterritorialização do espaço escolar.

Trata-se de ensino-aprendizagem que acontece, em geral, em tempo e espaço separados com a comunicação feita por meio de diversas tecnologias e requer muito

planejamento, não acontecendo de forma acidental ou espontânea.

Tais características resultantes das pesquisas, de estudos e visitas técnicas realizados pelo GT EaD fundamentaram uma proposta de aperfeiçoamento do modelo pedagógico e operativo da educação a distância na Universidade Estadual de Goiás, com o objetivo de subsidiar seu processo de institucionalização e reestruturação, reafirmando o compromisso de promover a interiorização do Ensino Superior e o desenvolvimento do estado.

Legado e os novos desafios em andamento

Diante dos elementos que ao longo da história da educação a distância na UEG modelaram o funcionamento e a organização dessa modalidade de ensino na instituição, o trabalho realizado e os resultados obtidos pelo GT EaD propuseram a criação do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear).

Com um olhar evolutivo a partir do legado dos modelos institucionais precursores, a proposta de constituição do Cear fora acatada pela alta gestão da Universidade e definida pela Resolução CsU nº 72/2014. Posteriormente, fora aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás e homologada pelo governador do estado por meio da sanção da Lei nº 18.934, de 16 de julho de 2015, que transformou a Unuead no novo órgão de EaD da UEG.

A criação do Cear é um elemento estratégico na trajetória recente da educação a distância na UEG, seja pelo papel que pode desempenhar no marco da nova estrutura e diretrizes curriculares da Instituição, seja pela inovação que pode impulsionar ao papel da EaD nesse processo. Reflexo disso é a perspectiva de objeto de trabalho do centro, afirmado desde a sua identidade.

Na perspectiva organizacional, o Cear está vinculado à Reitoria e espera desempenhar um papel estruturante na proposta pedagógica reestruturada da universidade. Na pedagógica o órgão direciona-se à promoção, articulação e ao fortalecimento do ensino e da aprendizagem em rede enquanto elemento básico da proposta educativa na UEG. Dessa forma, compondo a estrutura da Reitoria, o Cear conserva características funcionais que deram certo nos modelos anteriores (equipe docente e administrativa própria, sede e dinâmica organizacional específica), mas avança no formato de serviço e relacionamento com as demais unidades universitárias (campus) da UEG propondo um modelo de base colaborativa que pretende movimentar a ação em rede em toda a Instituição.

Assim, o Cear caracteriza-se como um órgão acadêmico estratégico da UEG, que apoia as ações de semipresencialidade e, inspirado em experiências de educação a distância, dedica-se a promover o ensino e a aprendizagem em rede enquanto um paradigma integrador para a pesquisa, o ensino e a extensão na Universidade, em sintonia com os avanços tecnológicos/científicos. Possui, assim, características de um centro de pesquisa e prática, com incidência no desenvolvimento regional de um estado em movimento. Com essas perspectivas o Cear recebe o desafio de modelar e executar a política institucional de EaD e espera contribuir com o amadurecimento da EaD enquanto modalidade educativa, expandindo a compreensão a seu respeito para além de sua função logística e valorizando-a como paradigma pedagógico contemporâneo.

Considerações finais

As demandas levaram à implantação da educação a distância na Instituição. Ela foi construída na prática, num verdadeiro trabalho de desbravamento. Passados quase quinze anos e sem desconsiderar os legados, mas com a necessidade do trabalho respaldado pela política institucional e calcado numa agenda de pesquisa, a trajetória continua com grandes desafios, mas com a clareza de que passos importantes foram dados para a integração e institucionalização da EaD na UEG.

Com as discussões já realizadas, a criação do Cear, a nova estrutura curricular, as primeiras Resoluções das instâncias deliberativas da Universidade, a EaD passou a ser elemento integrado à maioria dos cursos, e está colocada como elemento estratégico e integrador para as ações das Pró-Reitorias acadêmicas, com as quais há uma interlocução permanente. Nesse sentido, vale ressaltar a capacitação de mais de sessenta docentes para ofertarem suas disciplinas de forma semipresencial no segundo semestre de 2015, a implantação do Moodle institucional, o desenvolvimento e expansão do Pear, a capacitação continuada de docentes, a elaboração do primeiro curso de pós-graduação lato sensu em rede, o desenvolvimento de materiais de apoio para o trabalho com as questões de diversidade e de direitos humanos e o desenvolvimento do projeto de inserção dos calouros à vida acadêmica universitária e cultura, entre outros.

Evidentemente que não se muda cultura institucional de forma instantânea, há longos caminhos a serem percorridos, mas a perspectiva de ensino e aprendizagem em rede com a atuação de um grupo de docentes pesquisadores, mestres, doutores e em vias de doutoramento, na perspectiva de uma agenda de pesquisa e desenvolvimento a partir da EaD, trabalhando em áreas estratégicas como formação de professores, qualificação da gestão pública no território, articulação de redes, informação, tecnologia, gestão do conhecimento, dará o tom dos próximos anos e contribuirá para que a Universidade Estadual de Goiás tenha essa modalidade como elemento integrado e integrador de sua atuação como Instituição pública que atua com qualidade para interiorização da educação superior e o desenvolvimento do estado de Goiás.

Referências

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para Educação superior a distância**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação a Distância [s.n.], 2007.

GUIMARÃES, T. et al. Arquitetura organizacional aplicada à educação a distância. In: ALMEIDA, Francisco Alberto Severo de Almeida & Silva, Armando Malheiro da Silva (org.) Metodologia Aplicada a Educação a Distância. Porto, Portugal; Goiás, Brasil: Departamento de Jornalismo e Ciências da Comunicação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Unidade Universitária de Educação a Distância da Universidade Estadual e Goiás, 2011.

SILVA, A. R. L.; CASTRO, L. P. S. de. **A relevância do Design Instrucional na elaboração de Material didático impresso para Cursos de graduação a distância**. 2009. Disponível em: ‹http://intersaberes. grupouninter.com. br/8/arquivos/2.pdf›. Acesso em: 10 jul. 2015.

TOSCHI, Mirza Seabra. **O tempo e o espaço e a educação a distância**. EccoS–Revista Científica, p. 23-38, 2008.

3

CRIAÇÃO DO IFHT/UERJ: Institucionalização exitosa da EaD em uma Instituição de Ensino Superior

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de
Doutora. Professora Associada. UERJ.

Palavras-chave:
Formação humana.
Educação a Distância.
Educação Superior.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, buscando o aprimoramento da inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas práticas educativas que promove, criou em 2012 uma nova unidade acadêmica em sua estrutura: o Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT). No que diz respeito ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Uerj, o IFHT contribui para o projeto de interiorização da universidade, para o estabelecimento de parcerias internas (com as Sub-Reitorias e demais Unidades Acadêmicas) e externas (com os órgãos públicos do estado do Rio de Janeiro e demais instituições da sociedade), bem como para o atendimento às necessidades e peculiaridades do estado do Rio de Janeiro. Sua missão é constituir-se em órgão de referência em projetos, estudos e pesquisas da formação humana com o apoio de tecnologias, congregando equipe multidisciplinar qualificada, num processo construtivo e interdisciplinar, objetivando a educação voltada para o progresso científico e tecnológico, o desenvolvimento humano contínuo, a ética e a efetividade na aprendizagem mediada por tecnologias de comunicação e informação (TIC). O IFHT contribui, ainda, para estimular o uso das tecnologias de informação e comunicação como ferramenta de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão nas modalidades semipresencial e totalmente a distância. Composto por cinco laboratórios, o Instituto oferece disciplinas eletivas universais para os cursos de graduação e acaba de apresentar aos Conselhos Superiores da Uerj um Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. No âmbito da Extensão Universitária, apresentamos neste texto dois projetos desenvolvidos pelo IFHT: o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Pública, com 180 horas de carga horária, e a Escola do Cidadão do Século XXI. Aliando a multidisciplinaridade ao uso das tecnologias, o IFHT desenvolve projetos de formação humana que ampliam conceitos e práticas já existentes no âmbito educacional, compreendendo um conceito de sala de aula ampliado, com associação de espaço/tempo que ultrapassa a ideia de espaço físico e tempo determinado.

Introdução: histórico da aplicação das tecnologias de informação e comunicação à Educação Superior na UERJ

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por sua vocação para modernidade, há anos está direcionada à interseção entre as tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a educação, seja inicial ou continuada.

Um pioneiro na área foi o Centro de Tecnologia Educacional, parte integrante da Sub-Reitoria de Extensão e Cultura. Criado em 1978 como unidade administrativa na estrutura da Uerj, pesquisa e desenvolve tecnologias de educação e comunicação que contribuem para a melhoria das funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão, implantando atividades que criam e aperfeiçoam projetos que estabelecem o vínculo entre o saber acadêmico e as demandas da comunidade, colocando novas linguagens e tecnologias a serviço dos agentes produtores de conhecimento.

Suas principais atividades são: produção de vídeos educativos, científicos e culturais com objetivo de fornecer apoio acadêmico, integração comunitária e intercâmbio institucional; produção de programas de TV; produção de programas de rádio; gravações em vídeo de atividades institucionais; web rádio e web TV; videoteca; cursos na área de TV e vídeo e videoconferência.

Na década de 1990 a Uerj, que já vinha contribuindo de forma ativa na execução das políticas de desenvolvimento do interior fluminense, considerou fundamental participar de ações que promovessem o desenvolvimento do estado do Rio de Janeiro, incorporando-se ao consórcio formado por seis universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (Uerj, Uenf, Unirio, UFRJ, UFF, UFRRJ) e um centro universitário (Cefet-RJ) em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Fundação Cecierj, tendo como objetivos:

- » oferecer cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial para todo o estado;
- » contribuir para a interiorização do Ensino Superior gratuito e de qualidade no estado do Rio de Janeiro;
- » contribuir para o acesso ao Ensino Superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional;
- » atuar na formação continuada a distância de profissionais do estado, com atenção especial ao processo de atualização de professores da rede estadual de Ensino Médio;
- » aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no estado do Rio de Janeiro.

Atualmente a Uerj oferece três cursos de licenciatura no âmbito do Consórcio Cederj: Ciências Biológicas (em quatro polos), Pedagogia (em doze polos) e Geografia (em seis polos).

Com o objetivo de alcançar um novo patamar de atendimento às demandas de acesso ao Ensino Superior, e ainda de diversificar a oferta de serviços educacionais, formação continuada e de pesquisa científica e tecnológica, a Uerj precisou incorporar as novas tecnologias da informação.

O primeiro passo foi construir uma rede cooperativa que envolveu cerca de cem docentes interessados e com experiência em projetos de educação a distância.

A seguir foram realizados Encontros sobre EaD, nos quais foram apresentados projetos em desenvolvimento na Uerj, bem como trabalhos de especialistas e suas experiências externas.

Em função de tal cenário, a Uerj passou a desenvolver um conjunto de ações para atuar nessa modalidade então emergente, implantando novas tecnologias de informação. Em parceria com as Unidades Acadêmicas, foi iniciado o desenvolvimento do Programa Institucional de Educação a Distância da Uerj.

Seguiram-se a criação da Câmara Técnica de Educação a Distância e a do Laboratório de Educação a Distância - Lead, pertencente à Sub Reitoria de Graduação da Uerj.

A Deliberação 017/2013 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Csepe) regulamentou uma rica experiência: criou o Programa Uerj de Formação de Professores para o Ensino Básico, na modalidade a distância, no âmbito do Consórcio Cederj.

A Deliberação 015, de julho de 2005, consolidou a institucionalização da EaD na Uerj por meio da criação, no âmbito da Faculdade de Educação, do Departamento de Educação a Distância (Dead).

Seguiram-se, então, dois momentos importantes para a institucionalização da EaD na Uerj: o primeiro foi o Ato Executivo de Decisão Administrativa (Aeda) 028, de 25/04/2008, em que o Reitor, "considerando a necessidade de estabelecer normas para elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação de projetos de atividades de formação continuada por meio da Educação a Distância, de Educação Corporativa e de inovação e gestão do conhecimento", criou a Coordenação Especial de Educação Continuada (Ceec), com competências para elaborar, implementar, acompanhar, assessorar e avaliar projetos e cursos na modalidade a distância, de Educação Corporativa e de inovação e gestão do conhecimento.

No ano seguinte, criou-se o Ato Executivo de Decisão Administrativa (Aeda) 068, de 09/12/2009, em que o Reitor, "considerando a necessidade urgente de institucionalização das atividades que envolvem a Educação com mediação das várias tecnologias de informação e comunicação no atual contexto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro", extinguiu

a Coordenação Especial de Educação Continuada e criou o Campus Virtual da Uerj (e-Uerj). Este é um "órgão diretamente subordinado à Reitoria e tem como missão fundamental criar, oferecer e estimular iniciativas de Educação aberta e a distância, desenvolvendo competências individuais e capacidades institucionais no âmbito da Uerj".

Rapidamente foi possível perceber que era necessário um passo mais "forte" na institucionalização da Educação a Distância na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e este foi dado com a criação de uma Unidade Acadêmica: o Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT).

A criação do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias: um novo momento da EaD na UERJ

O Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT) foi criado pela Resolução do Conselho Universitário nº 04/2012, de 13 de abril de 2012 objetivando potencializar o acesso à formação humana com mediação tecnológica de qualidade, em consonância com a legislação vigente, constituindo-se em importante via para a democratização do conhecimento, missão fundamental da universidade pública.

Trata-se de um Instituto Básico, como prevê o Regimento Geral da Uerj em seu Artigo 31, no âmbito do Centro de Educação e Humanidades (CEH). Segundo reza o parágrafo 4º do referido artigo, isto ocorrerá "com resguardo do princípio de ação administrativa, didática, pedagógica e disciplinar essencial às unidades universitárias, assegurada nos respectivos Regimentos Internos, respeitada, correlatamente, a subordinação hierárquica aos órgãos superiores da Uerj e a supremacia das normas legais e dos mandamentos universitários".

No que diz respeito ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Uerj, contribui para o projeto de interiorização da universidade, para o estabelecimento de parcerias internas (com as Sub-Reitorias e demais Unidades Acadêmicas) e externas (com os órgãos públicos do estado do Rio de Janeiro e demais instituições da sociedade), bem como para o atendimento às necessidades e peculiaridades do estado do Rio de Janeiro.

Sua missão é constituir-se em órgão de referência em projetos, estudos e pesquisas da Formação Humana com o apoio de tecnologias, congregando equipe multidisciplinar qualificada, num processo construtivo e interdisciplinar, objetivando a educação voltada para o progresso científico e tecnológico, o desenvolvimento humano contínuo, a ética e a efetividade na aprendizagem mediada por tecnologias de comunicação e informação (TIC).

O IFHT contribui, ainda, para estimular o uso das tecnologias de informação e comunicação como ferramenta de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão nas modalidades semipresencial e totalmente a distância.

Está estruturado com apenas um Departamento Acadêmico, o Departamento de Formação Humana com Tecnologias (DFHT), composto por cinco laboratórios:

» Laboratório de Estudos da Aprendizagem Humana (Leah) – tem como foco a aprendizagem humana, principalmente a realizada em ambientes virtuais. Na vertente da pesquisa, possibilitará a produção de conhecimento sobre a aprendizagem mediada pela tecnologia, significativa e cooperativamente realizada. Os projetos de extensão nele sediados deverão contemplar ações de minimização da exclusão digital e de otimização da aprendizagem. Podem, ainda, ter como alvo a Educação Continuada, no que se refere à aprendizagem sociointeracionista e colaborativa e à interação do indivíduo com as tecnologias.

» Laboratório de Formação Humana e Mediação Tecnológica (LFHT) – tem como foco desenvolver estudos e pesquisas acerca do uso das tecnologias digitais como ferramenta de mediação pedagógica, buscando proporcionar a criação de soluções que integrem o uso dessas tecnologias em situações educacionais dos mais variados tipos e dimensões.

» Laboratório de Mídias e Linguagem (LML) – tem como foco desenvolver estudos e pesquisas visando à criação de novas linguagens e ferramentas midiáticas que possam ser aplicadas em diversas situações educacionais.

» Laboratório de Políticas de Design (DPlab) – tem como foco desenvolvimento de bases de dados, estudos, pesquisas, consultorias, seminários e projetos na área de Políticas de Design, de relevância nacional, regional, e internacional; diagnóstico, análise, proposição, estudo e pesquisa das diferentes formas de gestão em Políticas de Design, governamentais e não governamentais; difusão nacional e internacional das bases de dados, estudos, pesquisas, consultorias, seminários e projetos desenvolvidos pelo DPlab.

» Laboratório Sistema Labgis – tem foco no aprendizado e no ensino de uma abordagem global de realidades socioambientais e socioeconômicas com exercícios interdisciplinares mediados principalmente pelos Sistemas de Informações Geográficas – SIG e outras Geotecnologias. É estruturado em seis importantes e indissociáveis frentes de atividades: ensino, pesquisa, extensão, projetos, empresa júnior e gestão pública.

Temos ainda a Reggen/IFHT/Uerj - cátedra da Unesco sobre Economia Global e Desenvolvimento Sustentável. É uma rede internacional de instituições e pesquisadores em economia mundial, globalização, desenvolvimento econômico e desenvolvimento sustentável e um programa de cátedra da Universidade das Nações Unidas e Unesco. Atua na pesquisa, no ensino (formação de pesquisadores e docentes) e organizando seminários e publicações (imprensas e em mídia eletrônica).

Aos poucos o Instituto foi sendo constituído com a formação das equipes docentes e de servidores técnico-administrativos. Esta última é composta por três setores: o suporte acadêmico-administrativo às atividades desenvolvidas pelo IFHT; a coordenação de projetos; e a equipe de tecnologias de informação e comunicação responsável, entre outras coisas, por material didático (revisão, arte gráfica, produção de roteiros para vídeos e áudios educacionais, produção, gravação, logística, edição, cópias, produção de teleaulas, videoconferência e teleconferência, programação para jogos e simulações, design e implementação/web); Ambiente Virtual de Aprendizagem; Portal do IFHT; Biblioteca Virtual; Repositório de Objetos de Aprendizagem; Tecnologia e sistemas de EaD (suporte ao usuário, manutenção de equipamentos); e, futuramente, uma Revista do Instituto.

Ao mesmo tempo foram desenvolvidas mais quatro ações de implantação do IFHT: a organização do espaço físico do mesmo; a construção coletiva do plano estratégico do Instituto para os primeiros dez anos; a construção do site institucional; e a instalação da plataforma Moodle para o primeiro ambiente virtual de ensino e aprendizagem (Avea) da unidade acadêmica.

Apresentamos, a seguir, a imagem do Avea do IFHT/UERJ.

Figura 1 - Imagem do Avea do Instituto

Fonte: IFHT (s.d.).

A primeira ação: oferta de disciplinas eletivas universais para os cursos de Graduação da Uerj

O corpo docente do IFHT elaborou, como havia sido proposto no projeto de sua criação, um elenco de disciplinas eletivas universais para serem ofertadas aos alunos dos cursos de graduação da Uerj.

Criamos um elenco de 26 disciplinas eletivas (incluindo duas de Tópicos Especiais em Formação Humana com Tecnologias) de 75 horas semestrais, correspondendo a três créditos, aprovadas pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uerj. São oferecidas em modelo híbrido ou semipresencial, com quinze horas presenciais e sessenta horas cursadas no Avea. A procura imediata pelas disciplinas, ofertadas desde o segundo semestre de 2013, foi muito intensa e se consolidou: temos hoje cerca de setecentas matrículas de alunos de variados cursos de graduação.

As sessenta horas não presenciais das disciplinas, tematizadas a partir das ementas, passaram pela construção do programa e pela preparação de material didático específico, submetido ao desenho instrucional necessário, além da utilização das ferramentas de interação do ambiente Moodle como lista de discussão (fórum), weblogs, wikis e glossários; whiteboard; chats; áudio e videoconferência. Dessa forma buscamos a construção de uma didática referenciada à formação humana com mediação das tecnologias de informação e comunicação, mediação esta que tem como características:

- » ênfase na autonomia do aluno quanto a sua própria aprendizagem;
- » exploração de todas as possibilidades do material didático utilizado;
- » domínio e utilização das ferramentas de interação e das várias modalidades tecnológicas de informação e comunicação;
- » conhecimento e experiência com os vários processos de interação e mediação;
- » disponibilidade para a comunicação diferenciada no espaço e no tempo.

A seguir apresentamos a imagem do AVEA em que é ministrada a disciplina "A formação humana com mediação tecnológica: dialogando com Lévy e Castells", ministrada no primeiro semestre de 2015, com 134 alunos matriculados.

Quanto à avaliação do rendimento acadêmico dos alunos, seguimos a legislação pertinente (no âmbito da própria Uerj, do estado do Rio de Janeiro e federal), com atividades de avaliação presenciais e desenvolvemos variadas situações avaliativas no Avea, como pode ser visto no quadro que segue.

Figura 2 - Imagem da disciplina A formação humana com mediação tecnológica: dialogando com Levy e Castells

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem IFHT Uerj (2015).

O Curso de Graduação do IFHT

Era necessário pensar em um curso de graduação para o IFHT e tudo começou pela definição da área de formação humana que iríamos contemplar. A escuta do colegiado do Instituto apontou para a gestão pública, que se configura como uma área de conhecimento com características peculiares que norteiam a formação do futuro gestor. Os instrumentos, mecanismos e as tecnologias utilizados no processo de gestão de políticas, programas e projetos públicos apresentam uma dinâmica própria e devem responder ao arcabouço legal e institucional do país, merecendo atenção e formação apropriadas.

Optamos então por um Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, conforme preconizado pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, publicado pelo MEC em 2010[1],

> O tecnólogo em Gestão Pública atua em instituições públicas, nas esferas federal, estadual ou municipal. Suas atividades centram-se no planejamento, na implantação e no gerenciamento de programas e projetos de políticas públicas. Com sólidos conhecimentos sobre as regulamentações legais específicas do segmento, esse profissional busca a otimização da capacidade de governo. O trato com pessoas, a visão ampla e sistêmica da gestão pública, a capacidade de comunicação, trabalho em equipe e liderança são características indispensáveis a esse tecnólogo. (MEC, 2006, p. 37).

O curso tem 2.070 horas/aula, incluindo disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas do ciclo básico e do ciclo profissional, estágio supervisionado, orientação do trabalho de conclusão e atividades complementares, sendo estruturado em quatro semestres, e com seis ênfases no ciclo profissional: Gestão Pública em Educação, Saúde, Esporte e Cultura, Planejamento Urbano, Meio Ambiente e Turismo e Segurança Pública.

Quadro 1 - Algumas situações avaliativas on-line utilizadas nas disciplinas eletivas universais do IFHT

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	SITUAÇÕES AVALIATIVAS *ON-LINE* UTILIZÁDAS NAS DISCIPLINAS ELETIVAS UNIVERSAIS DO IFHT
Sensibilização	Exercícios diagnósticos, utilizados no início do curso, verificando os conhecimentos prévios e o espectro motivacional do aluno. Atividades autoavaliativas realizadas ao final de cada unidade programática do curso. Atividades que necessitem de controle emocional, como debates virtuais.
Atenção	Atividades que exijam percepção de detalhes, respostas rápidas, autocorreção de exercícios, consulta a bibliotecas virtuais.
Aquisição	Verificação dos conceitos construídos, por meio das avaliações presenciais e a distância, utilizando todas as ferramentas de interação (FI) disponíveis.
Personalização	Atividades avaliativas propostas pelos alunos, avaliação dos próprios resultados e das avaliações realizadas. Participação em listas de discussão e fóruns, participação de "conversas" realizadas em ambientes como o "café virtual", que permitem uma abrangência maior, transcendente aos conteúdos abordados nas aulas.
Recuperação	Atividades de revisão dos conteúdos trabalhados no curso, trabalhos de grupo, avaliação das dúvidas apresentadas. Avaliações propostas ao final de cada aula, em relação ao conteúdo da mesma.

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

É oferecido na modalidade semipresencial, com aplicação da mediação tecnológica aos processos formativos. Não se trata de apenas incluir recursos das tecnologias de informação e comunicação nos procedimentos pedagógicos de forma linear e determinista, à moda dos antigos "multimeios" ou da "informática educativa", sem processos dialéticos e ações de recíproca influência e transformação, mas de fazer chegar à universidade pública aquilo que o sociólogo Manuel Castells (1999)

1. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7237&Itemid=>. Acesso em: 02 jul. 2015.

chamou de modo de desenvolvimento informacional, constituído por um novo paradigma tecnológico.

A Uerj, em sua legislação interna, já prevê o oferecimento de cursos a distância, assim conceituando ess–a modalidade de educação na Deliberação 005/01, de 13/03/2001, que estabelece os pressupostos para a oferta de cursos utilizando a modalidade Educação a Distância na Uerj.

> Entendendo Educação como um processo sistemático, contínuo e interativo de construção do conhecimento, a Educação a Distância (EaD) é a modalidade educacional que possibilita a superação das fronteiras de espaço e tempo entre os sujeitos envolvidos, com o apoio de material didático e de estratégias de interação sistematicamente organizados em diferentes meios. (Deliberação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, p.1).

O curso possui como objetivo principal contribuir para a consolidação do perfil profissional do participante e para o desenvolvimento de novas habilidades que se coadunem com sua atuação.

Esse grande objetivo se desdobra em objetivos específicos, proporcionados pela construção de disciplinas obrigatórias e eletivas, voltadas para o objetivo central, que se desdobra em objetivos específicos:

» valorizar a relevância social de suas discussões, de modo a atender às necessidades e às condições locais e regionais, guardando-se sua inserção no contexto nacional e internacional;

» conhecer e considerar as expectativas dos diferentes segmentos sociais no que se refere à atuação dos profissionais da área;

» incorporar novos conhecimentos e empreender a releitura sistemática dos já disponíveis, com referência a padrões locais, regionais, nacionais e internacionais do avanço científico-tecnológico e à universalidade do conhecimento;

» oferecer subsídios para o desenvolvimento intelectual autônomo dos estudantes, permitindo-lhes lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, econômicas e culturais, e a busca, avaliação e seleção crítica de novas informações em diversificadas fontes;

» oferecer interdisciplinaridade e multidisciplinaridade no desenvolvimento dos conteúdos, possibilitando a abordagem do objeto de estudo sob diversos olhares, incluindo a perspectiva da análise teórica de questões contemporâneas, bem como da dimensão sociocultural;

» permitir a socialização do conhecimento, possibilitando que todos possam ter acesso à educação de qualidade.

Ao construir o curso demos atenção especial ao sistema de tutoria e consideramos aspectos pedagógicos e metodológicos. Esses aspectos se encontram na base do projeto, mas também consideramos aspectos psicológicos, como a afetividade e a motivação. A afetividade é considerada como "a energia subjacente à ação, regulando as trocas entre o sujeito e o objeto do conhecimento", ao passo que a motivação é tomada como "a razão da ação, [...] que impulsiona necessidades, interesses, desejos e atitudes particulares nos sujeitos". Quando se adquire confiança e consideração entre alunos e professores e entre os próprios alunos, enquanto um grupo ou uma comunidade, formam-se relações interpessoais que detonam "um processo de motivação intrínseca que leva os alunos a interagir nas salas de aulas virtuais, participar de fóruns, chats, socializar seus textos e conhecimentos". (ANDRADE; VICARI, 2012, p. 258-259).

Consideramos com atenção os modelos de tutoria descritos por Moran (s.d.):

1. Na tutoria reativa o tutor se coloca à disposição dos alunos para atendê-los em suas dúvidas ou dificuldades. Geralmente é acessado por caixa de mensagens, por fóruns assíncronos ou por algum tipo de link de dúvidas oferecido no ambiente de aprendizagem. Ele fica aguardando passivamente que os alunos o procurem para então fazer algum tipo de intervenção. Nesse modelo de tutoria, não há demanda de que o tutor tenha iniciativa para propor problematizações, questionamentos, estratégias de mediação que possam auxiliar os alunos para a compreensão do conteúdo ou para favorecer o processo de aprendizagem e não apenas de assimilação de informações. O motivo de ser o modelo de tutoria mais comum entre os cursos no modelo tradicional, mesmo on-line e com foco no conteúdo, é justamente pelo fato de privilegiarem a informação sobre a formação. O tutor, nesse caso, não atua na direção da interação permanente com o aluno.

2. A tutoria proativa é um modelo que demanda a atuação do tutor para que a interação entre todos os envolvidos aconteça. A prática da tutoria, nesta perspectiva, presente principalmente nos modelos on-line, envolve a utilização das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem para efetivar a comunicação e a interação entre todos. É um modelo no qual existe a possibilidade do exercício de uma tutoria que prevê iniciativas para realizar intervenções, propor problematizações e debates para o conteúdo do curso, utilizando como base o próprio material didático ou textos complementares que julgue relevantes, de acordo com o interesse da turma, por exemplo. A iniciativa do tutor para a utilização de diferentes estratégias de ação permite que, além do seu conhecimento de especialista, ele também trabalhe com os seus diferentes saberes

> docentes. Ainda assim, a escolha pelo modelo de tutoria proativa não garante que a atuação do tutor promova plenamente a interação, a troca de informações e a construção do conhecimento entre os envolvidos no curso. Para que isso aconteça, é preciso que o material didático e a organização do conteúdo também apresentem a possibilidade dessa interface.

Nos cursos a distância, independentemente do seu modelo, o que se espera é que o aluno seja capaz de exercer sua autonomia de estudos – partindo do pressuposto de que ele já chega ao Ensino Superior com sua autonomia desenvolvida – de modo que permita a auto-organização para leitura do material didático, realização das atividades e entrega de tarefas de avaliação dentro dos prazos previstos. No entanto, nem sempre é possível fazer isso sozinho. Por esse motivo, a tutoria proativa ainda traz como benefício a possibilidade de um acompanhamento mais próximo por parte do tutor e com abertura para orientar e para mediar a construção dessa autonomia.

No nosso curso é utilizado um modelo "combinado" de tutoria proativa e reativa, em busca do atendimento às demandas contemporâneas da formação de gestores públicos: profissionais capazes de interpretar a dinâmica Estado-Sociedade no exercício diário de funções e atividades em instituições públicas, de refletir sobre as especificidades da administração pública brasileira e, simultaneamente, de fazer uso de fundamentos, instrumentos e tecnologias gerenciais que busquem o aperfeiçoamento da capacidade de governar.

O IFHT e a Extensão Universitária

As unidades acadêmicas universitárias, como o Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias, precisa cumprir a função inequívoca da universidade para o desenvolvimento das suas áreas de atuação fundamentais: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Superados os períodos de voluntarismo e de ação sociocomunitária institucional, conceituamos atualmente a extensão universitária no seu viés acadêmico-institucional, como o fez o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, no momento da sua criação, em 1987:

> A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

A partir dessa tríplice função, acadêmica, social e articuladora, planejamos várias ações extensionistas, das quais destacamos duas.

Curso de aperfeiçoamento em Gestão Pública

Trata-se de um curso desenvolvido pelo IFHT/Uerj no formato semipresencial (Blended Learning) com duração de 180 horas divididas em seis módulos de trinta horas. As horas de cada módulo serão distribuídas em dez horas de conteúdo e vinte horas de orientação para a análise e construção dos casos. Os objetivos são promover o debate e a reflexão sobre temas atuais em gestão pública, contribuir para a consolidação do perfil profissional do participante e desenvolver novas habilidades que coadunem com sua atuação.

Utiliza uma adaptação da metodologia científica de estudo de caso, frequentemente utilizada na área de estudos organizacionais, à dialogia criada por Paulo Freire. (FREIRE, 1989; BRANDÃO, 1981).

Segundo Erskine et al. (1981, p. 10),

> [...] um caso é a descrição de uma situação administrativa recente, comumente envolvendo uma decisão ou um problema. Ele normalmente é escrito sob o ponto de vista daquele que está envolvido com a decisão e permite aos estudantes acompanhar os passos de quem tomou a decisão e analisar o processo, decidindo se o analisaria sob enfoques diferentes ou se enveredaria por outros caminhos no processo de tomada de decisão.

Motivaram a escolha desta metodologia quatro fatores principais:

- Um caso pode ser construído apresentando situações reais que possibilitem aos alunos desenvolver análise, discussões e tomada de decisões quanto às ações que deveriam ser desenvolvidas se estivessem atuando na própria situação.
- Estudo de caso permite que o fenômeno seja estudado com base em situações atuais ou em situações passadas, que sejam importantes para a compreensão das questões colocadas.
- Permite o estabelecimento de conexão entre a experiência do profissional envolvido na situação e a teoria que embasa a resolução do caso, comportando ainda análises multidisciplinares.

» Estudo de caso permite que seja analisada uma situação na qual não se possam fazer interferências no mero sentido de manipular variáveis, mas na qual seja necessário o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes por meio da formação humana.

A construção do caso parte de uma pergunta inicial (que chamamos de ponto crítico), que deve estar focada em "como" e "por que", e em questões que levam à análise de sua evolução ao longo do tempo e para as quais a simples verificação estatística de incidências pode não trazer respostas.

No que diz respeito à metodologia de Paulo Freire, adotamos, de forma adaptada, as três etapas propostas pelo grande educador, após a fase inicial de apresentação e exposição do caso:

» Etapa de investigação: momento de análise minuciosa do caso, destacando os aspectos relevantes e as variáveis que o envolvem.

» Etapa de tematização: momento de acesso, sob orientação do professor, dos aspectos teóricos que embasam o caso, dos autores de referência na área à qual o caso se vincula.

» Etapa de problematização: momento de aplicação da teoria à prática, elaborando uma síntese.

A essas acrescentamos uma quarta etapa, essencial para o nosso curso:

» Etapa de elaboração de "novas práticas": construção coletiva de novos casos, utilizando-se o conhecimento e as ferramentas adquiridas ao longo do curso, como trabalho de final de curso, produzindo um portfólio de novos casos.

A primeira oferta do curso está sendo feita para três turmas (120 alunos), em parceria entre o IFHT/Uerj e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Escola do Cidadão do Século XXI

O Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro elaborou o projeto da sua "Escola do Cidadão do Século XXI" alicerçado em quatro princípios fundamentais:

» a necessidade de manter em processo contínuo de formação jovens que, muitas vezes insatisfeitos com a escola convencional e indecisos ou inseguros quanto às oportunidades do mercado de trabalho, podem acomodar-se em situações de subemprego ou enveredar pelos caminhos da marginalidade social;

» minimizar a exclusão digital e a consequente exclusão social que se estabelece a partir desse contexto;

» ampliar as oportunidades de difusão e construção do conhecimento;

» referenciar a identidade cidadã das gerações jovens por meio do desenvolvimento da assertividade, da alteridade, da resiliência, da consciência de si e do contexto social.

Trata-se de um programa de extensão, composto de "salas de aula virtuais" temáticas, compostas de cursos de dez horas, que permitam ao aluno estruturar uma "trilha de formação" a partir das suas necessidades e motivações.

Os cursos da Escola da Escola do Cidadão do Século XXI seguem os princípios dos Massive Open On-line Courses (MOOC). São cursos on-line, abertos, gratuitos, sem pré-requisitos para participação, sem emissão de certificado de participação e massivos, oferecidos para um grande número de alunos e com grande quantidade de material.

Como diz João Mattar (2012) em seu blog, "A essência dos MOOCs é o espírito da colaboração: além de utilizar conteúdo já disponível gratuitamente na web, boa parte é produzida, remixada e compartilhada por seus participantes durante o próprio curso, em posts em blogs ou fóruns de discussão, recursos visuais, áudios e vídeos, dentre outros formatos".

Essa modalidade de curso promove envolvimento ativo dos alunos, que auto-organizam a participação em função dos próprios objetivos de aprendizagem, conhecimentos prévios e interesses comuns. Promove também a construção de Personal Learning Environments (PLEs), pois o aluno escolhe, de um amplo cardápio, o que e quando quer aprender, de que atividades deseja participar e as ferramentas a utilizar.

O projeto tem foco prioritário na dimensão social da formação humana, como a descreve Dowbor (2001, p. 23):

> [...] nem a área produtiva, nem as redes de infraestruturas, nem os serviços de intermediação funcionarão de maneira adequada se não houver investimento no ser humano, na sua formação, na sua saúde, na sua cultura, no seu lazer, na sua informação. Em outros termos, a dimensão social do desenvolvimento deixa de ser um complemento, uma dimensão humanitária de certa forma externa aos problemas econômicos centrais, para se tornar um componente essencial do conjunto da reprodução social.

Definimos, inicialmente, como salas de aula virtuais da Escola do Cidadão do Século XXI: saúde, meio ambiente, prevenção ao uso de drogas, empregabilidade, tecnologias, resiliência, empreendedorismo. Pretendemos não cometer o equívoco de conceber a formação humana para o pleno exercício da cidadania como processo mecânico de desenvolvimento de potencialidades. Ela será necessariamente um processo de construção, uma prática por meio da qual os homens estão se construindo ao longo do tempo, sendo protagonistas desse processo.

Considerações finais

Este texto não permite conclusões, pois se trata de um relato de experiência institucional, mas cabem aqui algumas considerações finais.

A criação do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias da Uerj é ainda uma unidade acadêmica muito "jovem", mas causam surpresa o impacto e o interesse despertado pelas primeiras iniciativas acadêmicas aqui descritas.

A multidisciplinaridade pode ser um significativo recurso para quebrar o isolamento das disciplinas/áreas de conhecimento. Ela é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino, é, como defende Frigotto (1995), uma necessidade e um problema relacionado à realidade concreta, histórica e cultural, constituindo-se, assim, como um problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico.

Por ser multidisciplinar, o IFHT reúne profissionais de diversas áreas do conhecimento. Diante da incapacidade de se obter respostas com as teorias tradicionais para a solução de problemas complexos, exige-se a mudança de paradigmas, a produção de novos conhecimentos, o diálogo, a hibridação, a integração de saberes e a colaboração de diferentes especialidades, sugerindo uma nova organização interdisciplinar do conhecimento com o objetivo de se alcançar o desenvolvimento em bases mais cidadãs e sustentáveis.

Aplicar as tecnologias de informação e comunicação à formação humana não significa ver os procedimentos pedagógicos de forma linear e determinista, à moda dos antigos "multimeios" ou da "informática educativa", sem processos dialéticos e ações de recíproca influência e transformação.

Também não falamos em produzir, como acreditam os "tecnófilos", expressão popularizada por Umberto Eco na década de 1960, milagres nos processos de ensino e aprendizagem, fazendo jus às críticas de perda da qualidade da formação.

Não estamos tratando, ainda, de um resgate do tecnicismo que invadiu o cenário educacional brasileiro na década de 1970, associado ao momento histórico da ditadura militar no Brasil e com toques de ufanismo, de valorização do modelo de competências e do mito da tecnologia.

Entendemos a educação mediada por tecnologias, como é praticada no IFHT, como uma ampliação dos conceitos e das práticas já existentes no âmbito educacional, compreendendo um conceito de sala de aula ampliado, com associação de espaço/tempo que ultrapassa a ideia de espaço físico e tempo determinado.

Referências

ANDRADE, Adja Ferreira; VICARI, Rosa Maria. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco (org.). **Educação on-line:** teorias, práticas, legislação, educação corporativa. São Paulo: Loyola, 2012, p. 255-272.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Ed). **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DOWBOR, Ladislau (Org.). **Economia social no Brasil.** São Paulo: SENAC, 2001.

ECO, Humberto. **Entre apocalípticos e integrados**. Barcelona: Lúmen, 1995.

ERSKINE, James A. et al. **Teaching with cases**. Ontario: Richard Ivey School of Business, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. A **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

IFHT (s.d.). Disponível em: ‹http://www.ifht.uerj.br/ava2/›. Acesso em: 10 jul. 2015.

MATTAR, João. **MOOCA**. 24/03/2012. Disponível em: ‹http://joaomattar.com/blog/2012/03/24/mooc/›. Acesso em: 20 jul. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, **Catálogo Nacional de Cursos superiores de Tecnologia**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7237&Itemid. Acesso em: 30 jun.2015

MORAN, José Manuel. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. (s.d.). Disponível em: ‹http://pt.scribd.com/doc/102897651/Os-modelos-educacionais-na-aprendizagem-on-line-Jose-Manuel-Moran›. Acesso em: 06 jun. 2015.

4

A UESB NA ERA VIRTUAL: estratégias e práticas educativas

CORTES, Gerenice Ribeiro de Oliveira
Doutora. Professora Assistente da Uesb – DCHEL e Analista Universitário da Uesb. Com. Pedagógica EaD. UESB.

LEAL, Léa Fernandes Viana
Doutora. Analista Universitária da Uesb e Professora da FTC – Vitória da Conquista – BA. Com. Pedagógica EaD. UESB.

BARBOSA, Maria Silva Santos
Mestre. Professora Assistente da Uesb-DCET e Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil – UAB/Uesb. Presidente Com. Pedagógica EaD. UESB.

COSTA, Paulo Sério Cavalcanti
Mestre. Professor Adjunto da Uesb – DFZ - Coordenador Geral Administrativo de Educação a Distância. UESB.

SILVA, Zenaide de Oliveira Ferraz
Mestre. Professora Orientadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação. Com. Pedagógica EaD. UESB.

Palavras-chave:
Uesb Virtual.
Educação a Distância.
Estratégias e Práticas Educativas.

O presente estudo versa sobre a trajetória das práticas educativas virtuais na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Para tanto, apresenta-se um relato reflexivo sobre a construção das estratégias e práticas de Educação a Distância (EaD) implementadas na Uesb, com foco na articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essas práticas têm sido viabilizadas na instituição por meio do Uesb Virtual – Setor de EaD da Universidade, em parceria com o sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil. A atuação dos profissionais que integram a equipe de trabalho ancora-se, principalmente, nos pressupostos teóricos do educador Paulo Freire (2007; 2000; 1987), como também de autores que refletem sobre a era das tecnologias digitais, a exemplo de Levy (1996; 1999), Castells (1999; 2003), além de outros. Busca-se interpretar os impactos do trabalho desenvolvido ao longo desse percurso e refletir sobre os constantes desafios impostos pelas tecnologias virtuais, tanto aos educadores quanto aos educandos. Os resultados deste estudo sinalizam pistas da eficácia do uso das multimídias nos contextos educativos, mostram a importância das estratégias implementadas para dinamizar as atividades pedagógicas nas multimídias, em especial, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ao tempo em que nos instigam a repensar e ressignificar nossas práticas.

Introdução

A rede mundial de computadores, aliada aos mais modernos recursos técnicos de comunicação multimidiática, impõe grandes desafios de mudanças no cenário da educação. As redes sociais - WhatsApps, Twitter, Facebook, Web 2.0 – promovem, a cada dia, uma revolução constante, não apenas tecnológica, mas também nas relações sociais e pedagógicas.

A informação está cada vez mais acessível ao cidadão no mundo e os nossos papéis e nossas experiências enquanto profissionais da educação perpassam por quebra de paradigmas na relação tempo/espaço. Estuda-se em qualquer lugar, em qualquer horário, em diferentes maneiras, com celulares, tablets, *notebooks*, isso requer apenas uma conexão Wi-Fi. Vive-se o mundo da virtualidade, "um movimento geral de virtualização afeta hoje não apenas a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência". (LEVY, 1996, p. 11). Os estudantes trazem, pois, novas perspectivas para os sistemas educativos.

Nesse contexto também se insere, na atualidade, a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que se caracteriza, primordialmente, pela distância física entre docente e discente. No âmbito nacional, o ano de 1996 marca a legitimação da EaD, em termos legais, por meio da LDB 9394/96, em especial, nos seus artigos 80 e 87. (LEAL, 2009).

O cenário inovador da taxonomia de objetivos educacionais[1] compreende três grandes domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. Trabalha-se nos ambientes virtuais com o desenvolvimento do domínio cognitivo, atrelado à memória e ao desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais. (BLOOM, 1971). Mais precisamente, as múltiplas janelas para disponibilizar o conteúdo na sala de aula eletrônica exigem dos educadores práticas reflexivas na educação virtual no uso das interfaces, como chat, mural, agenda, fórum, dentre outras. Para oferecer aos usuários a liberdade de executar e estudar nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), exige-se uma maior atenção da equipe, sendo que esta deve buscar o aperfeiçoamento contínuo do programa implantado e estar sempre antenada com as mudanças tecnológicas.

A par disso, este estudo visa compartilhar uma vivência exitosa com educação nos ambientes virtuais de aprendizagem na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, uma Instituição Pública de Educação Superior (Ipes). O trabalho busca relatar as experiências vivenciadas e estratégias utilizadas na gestão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em EaD, bem como traçar um histórico do setor Uesb Virtual, abrangendo o seu funcionamento no ensino, na pesquisa e na extensão. Desse modo, esperamos trazer subsídios que possam contribuir com o desenvolvimento da educação virtual.

Uesb Virtual – situando o contexto

De início, convém ressaltar que o Consórcio Bahia foi fortemente incentivado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio do Instituto Anísio Teixeira, órgão responsável tanto pela política de formação inicial e continuada dos professores da rede pública do estado da Bahia, quanto pelas políticas por meio dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e EaD da SEC. A formalização do consórcio em 20 de março de 2007 fomentou a vontade das Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) em expandir seus cursos para EaD, movimentando os docentes envolvidos nessas instituições e, em grupos, organizaram a construção dos projetos de cursos numa verdadeira associação acadêmica. Este foi um período de desafios e dificuldades para a utilização de consórcios de universidades públicas para atender aos requisitos do MEC no que tange aos editais de EaD. (LEAL, 2009).

Segundo Leal e Barbosa (2011), a Comissão Pedagógica EaD/Uesb[2], instituída em 2009, vem trabalhando no sentido de apoiar a formação de uma equipe técnica de professores e mediadores para atuação na educação virtual. Assim, as bases e os valores pedagógicos têm matriz na práxis educativa dos princípios político-pedagógicos do educador Paulo Freire (1987), tendo em vista as propostas de educação libertadora e dialógica entre sujeitos e saberes.

Inicialmente, em 2006, a Educação a Distância, na Uesb, foi implantada como Programa. A partir de agosto de 2009, passou a fazer parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), visando atender à demanda do Programa de Formação de Professores do Governo Federal. Nessa trajetória, foi instituído o setor Uesb Virtual[3], que vem trabalhando nas dimensões de ação e reflexão para expandir e solidificar a educação virtual na Uesb.

É, pois, na perspectiva de sociedade como processo, uma realidade inacabada e em constante transformação, na dimensão das inter-relações da teoria e prática que se fundam os princípios do Uesb Virtual, cujos valores pedagógicos estimulam os sujeitos participantes ao diálogo contínuo e possibilitam a recriação da cultura no ambiente virtual, nos encontros em rede on-line e/ou

1. Ver Benjamin Bloom (1971), um educador norte-americano.
2. Essa comissão é composta por cinco membros: Professora Ms. Maria Silva Santos Barbosa (Uesb/DCET), Professora Dra. Gerenice Ribeiro de O. Cortes (Uesb/DCHEL), Professora Dra. Léa Fernandes Viana Leal (Uesb Virtual), Profa. Ms. Socorro Aparecida Cabral Pereira (Uesb/DCHL) e Professora Ms. Zenaide de Oliveira Ferraz Silva (SEC-BA/Uesb Virtual).
3. O Uesb Virtual é o setor de Educação Superior Virtual da nossa Universidade (Uesb).

presenciais. Assim, a missão do Uesb Virtual é "realizar, com efetividade, o ensino a distância, a pesquisa e a extensão, produzindo, sistematizando e socializando conhecimentos para a formação de profissionais-cidadãos, visando à promoção do desenvolvimento humano". (LEAL; BARBOSA, 2011). As autoras também mencionam a visão do ensino a distância no Uesb Virtual para ser referência e gerar transformação social. Nesse mesmo propósito de organização e disseminação ampla dos valores pedagógicos, foram elaborados os objetivos básicos para o Uesb Virtual, a saber:

» desenvolver projetos de Educação a Distância desde a fase de planejamento, produção de materiais, gestão e implementação;

» cooperar com os departamentos, no intuito de manter e desenvolver a excelência acadêmica;

» trabalhar em parceria com os departamentos, no sentido de convergir educação a distância com educação presencial;

» acompanhar e dar apoio tecnológico e pedagógico nos processos de cursos a distância;

» promover projetos de pesquisa sobre novas formas e instrumentos para a EaD;

» desenvolver convênios e parcerias de ensino para promoção da EaD;

» familiarizar os profissionais com o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, estimulando-os à consolidação de práticas inovadoras. (LEAL; BARBOSA, 2011, p. 30).

Sendo assim, passaremos ao relato das experiências pedagógicas vivenciadas ao longo do percurso do Uesb virtual, no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

A Uesb Virtual no ensino: primeiros passos

A graduação em Física foi um curso pioneiro na história da EaD na Uesb. Em 2006, foi assinado um consórcio de parceria entre a Uesb e a Universidsade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, com o objetivo de ofertar o curso de licenciatura em Física a distância, quando foram oferecidas noventa vagas para a Bahia, em dois polos de apoio presencial (Jequié e Vitória da Conquista) e 450 vagas para Pernambuco, distribuídas em dez polos de apoio presencial.

A graduação em Física, resultante do projeto de consórcio entre a Uesb e a UFRPE, foi selecionada pelo fato de os cursos de Física das duas instituições estarem consolidados, dispondo de laboratórios, pessoal qualificado e demanda, nas regiões de ambas as instituições.

Em 2010 tivemos a conclusão da primeira turma do curso, sendo que os estudantes vislumbram a possibilidade da formacão continuada, que muito contribui para a sua prática em sala de aula, tendo em vista que todos eles são professores da rede pública, em nível estadual ou municipal.

Ampliando a oferta de Graduação na modalidade a Distância

Em 2015 foram aprovados na Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe/Uesb), a oferta de dois cursos de graduação, na modalidade a distância: licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Computação.

Os cursos de licenciatura em Computação e licenciatura em Pedagogia, ora ofertados na Uesb na modalidade EaD, apresentam a mesma essência pedagógica das demais licenciaturas já ofertadas, na modalidade presencial.

O curso de graduação em licenciatura em Computação destina-se a refletir sobre a experiência educativa, na perspectiva de aprofundar os saberes da docência necessários ao exercício da profissão, aliando competência técnica à competência política, contribuindo para a formação de um professor crítico/reflexivo, preocupado com a indissociabilidade teoria/prática.

A matriz curricular do Curso prevê 3.035 horas/aula, duração mínima de três anos e meio e máxima de sete anos, incluindo o tempo de elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Serão oferecidas 120 vagas para o curso de licenciatura em Computação, distribuídas por diversos polos/cidades: Carinhanha, Itabuna, Itapetinga, Mundo Novo, Paulo Afonso e Vitória da Conquista.

Por seu turno, o curso de graduação em licenciatura em Pedagogia destina-se a formar profissionais docentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo a oportunidade da leitura crítica da realidade educacional em suas múltiplas linguagens e a contextualização histórica e social, contribuindo para a compreensão das exigências educacionais, situando o futuro professor como sujeito integrante e integrado da/na sociedade.

A matriz curricular do curso prevê 3.205 horas/aula, duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos, incluindo o tempo de elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Serão oferecidas cinquenta vagas para o curso de licenciatura em Pedagogia, distribuídas por polos/cidades: Brumado e Macaúbas.

A fim de viabilizar o funcionamento dos cursos citados, já foram selecionados os tutores, além da equipe técnica e pedagógica. Já o edital da seleção dos discentes

encontra-se em processo de tramitação. Sendo assim, as licenciaturas em Computação e em Pedagogia estão previstas para funcionamento efetivo ainda no mês de setembro, ano de 2015.

O Uesb Virtual na pesquisa – Estratégias e práticas

A pesquisa no Uesb Virtual vem sendo desenvolvida, principalmente, por meio do Curso de Especialização em Mídias na Educação, implementado inicialmente (2006[4]) em parceria com o IAT/Seed/MEC. Posteriormente, foram oferecidas mais duas turmas, incluindo a Undime, no formato modular[5].

A partir de 2010[6], conforme já salientado, o curso Mídias na Educação – modalidade Especialização – passou a ser oferecido pelo sistema UAB. Assim, até o presente momento, já foram oferecidas e concluídas quatro turmas do referido curso, sendo três turmas no formato modular e uma turma no formato específico de pós-graduação lato sensu. Já se encontra em processo de tramitação a oferta da quinta turma, prevista para início ainda em 2015, com 1.050 vagas, as quais serão distribuídas em três chamadas e funcionarão em diversos polos/cidades do estado da Bahia.

Alguns trabalhos de destaque, resultantes de pesquisas realizadas pelos alunos do Curso de Especialização em Mídias na Educação, sob a orientação de profissionais do quadro de docentes da Uesb, foram reunidos em uma coletânea de artigos e publicados pela Editora da Uesb (Edições Uesb). Os estudos publicados foram selecionados pelos orientadores, a partir de critérios estabelecidos pela Comissão Organizadora e amplamente divulgados.

Outras práticas de estudos e pesquisas realizadas pela equipe do Uesb Virtual também resultaram em publicações, as quais compartilham experiências e reflexões pedagógicas desenvolvidas por discentes e docentes, sobretudo, com base no desenvolvimento do curso de Formação Continuada Mídias na Educação.

A fim de melhor elucidar esses resultados, apresentamos o Quadro 1, a seguir.

A pesquisa se constitui, portanto, em um momento privilegiado para a análise, a reflexão e a avaliação das práticas educativas virtuais que vêm funcionando na Uesb, como apontam os diversos artigos publicados pelos estudiosos atuantes e participantes desse processo, os quais têm se debruçado para refletir sobre essas práticas à luz dos pressupostos teóricos que as sustentam, mas sempre abertos a mudanças e sempre dispostos a novos olhares.

Quadro 1 - Publicações do Uesb Virtual

ANO/TÍTULO	EDITORA	AUTOR(ES)
2011 - Educação a Distância: relatos e experiências	Edições Uesb	Diversos
2015 – Mídias na Educação: construindo e inovando	Edições Uesb	Diversos
2015 – Educação virtual: compartilhando saberes	EGBA	Diversos
2015 – Educação on-line: estratégias de fronteiras do curso Mídias na Educação do Estado da Bahia (no prelo. O livro é fruto da tese de doutorado defendida pela autora em 2014, pela PUC/SP.)	EGBA	Léa Fernandes Viana Leal

Fonte: Arquivo Uesb Virtual – elaboração dos autores (2015).

A Uesb Virtual na extensão

Em 2005, com as discussões a respeito de convergência de mídias, TV digital interativa e a integração de tecnologias, a Seed/MEC lançou a versão piloto do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Trata-se de um programa modular e a distância, focado ao uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem, de forma integradora, articulada e autoral, com o objetivo de atualizar as linguagens, integrar as mídias e as tecnologias, renovar as estratégias didáticas, garantindo, aos educadores, as condições de produção em diferentes linguagens de quatro mídias básicas: material impresso, TV e vídeo, rádio e informática.

O curso Mídias na Educação constitui-se em um dos maiores programas de extensão universitária do estado da Bahia, tendo em vista a sua abrangência geográfica e a grande demanda de professores beneficiados. Desse modo, a extensão no Uesb Virtual pode ser melhor representada pelas atividades do curso Mídias na Educação, que vem sendo oferecido desde o ano de 2006, desenvolvido em parceria da Uesb/SEC-BA/Undime/Seed/MEC. O curso Mídias na Educação, até o ano de 2009, funcionou com o seguinte formato e estrutura:

4. Ressaltamos que no ano de 2006 iniciou-se o Módulo Básico da primeira oferta do Curso Mídias na Educação; já o Módulo Avançado que consiste na parte conclusiva do curso (Especialização), teve início em 2008.
5. Vide Figura 1.
6. O curso foi implantado, de fato, em 2011, porém o convênio Uesb/UAB para viabilização da oferta foi celebrado em 2010.

Figura 1 - Estrutura do Programa Mídias na Educação - curso Mídias na Educação

Fonte: Seed/MEC (2009).

Conforme aponta a Figura 1, o curso Mídias na Educação, nesse primeiro formato, que vigorou até o ano de 2009, estruturava-se em três módulos: Básico, Intermediário (modalidade Extensão) e Avançado (modalidade Especialização), sendo facultada ao cursista a opção de finalizar o curso no módulo Básico ou Intermediário e obter o certificado do curso de Extensão (120/180 horas) ou prosseguir para o módulo Avançado - (180 horas) e obter o título de Especialista em Mídias na Educação.

Inicialmente, o curso foi implantado por meio do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (Cead/UnB). Em seguida, nos anos de 2006 a 2007, a partir da parceria MEC/Seed e SEC/BA, a Uesb, em parceria com o IAT/Seed/MEC, oferece inicialmente 700 vagas (2006) e 1.200 vagas (2007), respectivamente, atendendo aos professores da rede estadual da Bahia, cujos polos de apoio presenciais foram os Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs) das redes estaduais. Em 2009, a Uesb amplia consideravelmente o número de vagas para o curso Mídias na Educação, a saber, 3.623, incluindo, também, os professores da rede municipal, por intermédio da parceria MEC/Seed/SEC/BA e Undime.

Em 2010, o curso passa a ser oferecido através da Plataforma Freire, porém, já em outro formato, em dois níveis distintos e independentes: extensão e especialização.

Na modalidade específica de extensão, o Mídias na Educação passa a ser oferecido, em 2010, com 160 horas, com 1.500 vagas, nos polos UAB/Bahia. Ademais, está prevista para oferta, ainda em 2015, mais uma turma do curso Mídias Extensão, com 800 vagas.

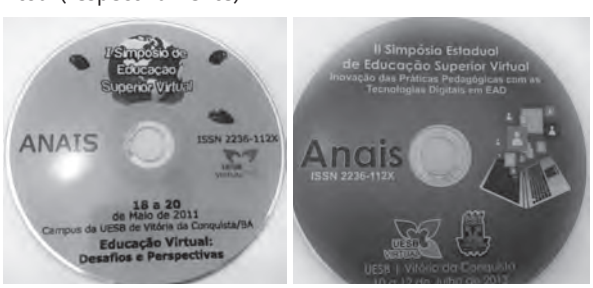
Outras Ações de Extensão no Uesb Virtual

Além do curso Mídias na Educação, o Uesb Virtual, por meio da colaboração da Comissão Pedagógica EaD/Uesb, tem desenvolvido outras ações de extensão, a exemplo dos eventos: Educação a Distância: Desafios e possibilidades (Membros da Comissão Pedagógica da EaD/Uesb - 2009 - participaram da Comissão de Organização deste evento), cujo objetivo foi divulgar as políticas públicas de EaD no Brasil; curso Formação Continuada de Tutoria em EAD on-line (2009) – pioneiro na região – formando 86 tutores; II Encontro de professores/tutores do Programa Mídias na Educação (2010) e, posteriormente, a segunda oferta do curso de Formação Continuada de Tutoria em Educação on-line.

Ademais, em maio de 2011, realizou-se na Uesb o I Simpósio de Educação Superior Virtual (ISSN 2236-112X), em parceria com o Instituto Anísio Teixeira (IAT) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). O evento abordou o tema "Educação virtual: desafios e perspectivas". A programação foi constituída de conferências, painéis temáticos, minicursos, exposição de pôsteres, além da apresentação de trabalhos científicos, incluindo-se alguns projetos e trabalhos monográficos do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação – Básico e Avançado.

Em julho de 2013, aconteceu o II Simpósio Estadual de Educação Superior Virtual, apresentando o tema "Inovação das práticas pedagógicas com as tecnologias digitais em EaD". A programação do evento contemplou a realização de conferências, painéis e oficinas, com estudiosos de âmbito regional e nacional, além da apresentação de resultados de estudos e pesquisas (comunicações) desenvolvidas sobre o tema. A seguir, apresentamos a Figura 2 referente aos Cds dos Anais dos Simpósios de Educação Superior Virtual (I e II) realizados:

Figura 2 - Anais do I e do II Simpósio de Educação Superior Virtual (respectivamente)



Fonte: Arquivos do Uesb Virtual.

No âmbito da extensão virtual, destaca-se, ainda, as ações do Programa Anual de Capacitação Continuada - Pacc, implementado na Uesb em 2011, sob o convênio nº 003/2010 – celebrado com a Capes/MEC .

O Pacc tem por objetivo capacitar profissionais para atuar nos cursos ofertados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Uesb; visa fomentar o uso das novas tecnologias, qualificar a implementação de projetos na área de educação a distância, bem como estimular o uso das novas tecnologias em apoio aos cursos presenciais da instituição.

O público-alvo contemplado através do Pacc é constituído por profissionais vinculados aos programas da UAB-

Uesb, professores e técnicos da Uesb interessados em atuar nas atividades de educação virtual, além de pessoas da comunidade que também buscam capacitação na área. As vagas oferecidas para os treinamentos visam à capacitação em gestão, tutoria, legislação e introdução/familiarização com ambientes virtuais de aprendizagem.

Desde a implantação do Pacc na Uesb, foram ofertados os seguintes cursos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Cursos Pacc – UAB/Uesb

CURSO	CARGA HORÁRIA	Nº DE VAGAS
Introdução aos AVAs	40h	200
	40h	200
	40h	200
Tecnologia em EaD	40h	200
	40h	200
	60h	225
Administração em EaD	30h	80
Material midiático e preparação de aulas em EaD	40h	200
Produção de material midiático para EaD	45h	225
Gestão e ética na EaD	15h	240

Fonte: Arquivos do Uesb Virtual.

Nesses cursos ofertados por meio da extensão, a comunidade interage diretamente com a Uesb, uma vez que recebe formação para atuar junto aos cursos de graduação e pós-graduação, tanto na Uesb quanto em outras instituições de ensino. Assim, a extensão tem sido a esfera de ação de maior destaque do Uesb Virtual.

Considerações finais

Este estudo buscou relatar um pouco da história das boas práticas em EaD em nossa Universidade, a partir da implantação do Uesb Virtual, cujo foco central é promover a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, usando criticamente as multimídias da era digital e virtual, e assim contribuir também para relatar a história da EaD no estado da Bahia.

Observou-se a importância das políticas educacionais convergirem para uma educação cada vez mais flexível, que oportuniza às novas gerações o uso adequado e crítico das mídias na educação, de maneira criativa e reflexiva, buscando sempre o aperfeiçoamento das boas práticas no que tange às atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem, além de outras interfaces do mundo digital.

As experiências educativas vivenciadas pela equipe do Uesb Virtual, nesses últimos nove anos, merecem ser registradas e divulgadas, a fim de serem conhecidas e avaliadas por outras instituições, além de outros segmentos da sociedade.

Convém lembrar que as práticas desenvolvidas pelos profissionais envolvidos com a educação virtual na Uesb estão calcadas em bases teóricas da educação dialógica, relacional e transformadora, proposta, sobretudo, pelo educador Paulo Freire, um pensamento sempre atual para um modelo humano e libertador.

Caminhar com disposição para construir novos saberes e práticas, unir esforços e reinventar, com entusiasmo, a práxis educacional no mundo virtual, articuladamente ao ensino presencial, reaprender de forma contínua no mundo de incertezas, dialogar sempre para consolidar princípios com novas práticas, esse é o nosso caminhar no Uesb Virtual para garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, nosso principal desafio.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf›. Acesso em: 14 fev. 2008.

BLOOM, Benjamin et al. **Handbook on formative and sumative evaluation of student learning**. Nova York: McGraw-Hill Book Company, 1971.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 .

LEAL, Léa F. V. **Educação a distância**: limites e possibilidades do curso mídias na educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). 2009. 197f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEAL, Léa F. V.; BARBOSA, Maria S. S. História da educação a distância na Uesb. In: **Educação a distância**: relatos e experiências. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2011.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996. 160p.

_____. **A inteligência coletiva** – uma antrapologia do ciberespeço. Tradução de Luiz Paulo Rouanel. São Paulo: Layola, 1999.

MORAN, José Manoel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papiros, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (Uesb). **Relatório de Atividades da Uesb de 2007**. Vitória da Conquista: Uesb, 2007.

_____. Relatório de Atividades da Uesb de 2008. Vitória da Conquista: Uesb, 2008.

_____. **Relatório do Curso de Tutores da EaD/Uesb de 2009.** Vitória da Conquista: Uesb, 2009.

5

CAMINHOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UECE

O presente texto relata a experiência de uma universidade pública estadual – a Universidade Estadual do Ceará – e seu processo de institucionalização da educação a distância. Desde a iniciativa de oferta dos primeiros cursos até a criação de uma unidade administrativa operacional específica, o texto relata as dificuldades e superações pelas quais a Instituição passou no decorrer do processo. Relata também a experiência de participar da gênese da Universidade Aberta do Brasil, uma experiência nacional, concebida e implementada em forma de rede pelo Ministério da Educação. A partir de então, a Uece passa a registar um aumento da oferta de cursos nessa modalidade, e ampliar seu raio de abrangência geográfica no interior do estado do Ceará, que demonstra não apenas o interesse particular em expandir o conhecimento para distintas localidades, mas também por atender uma demanda, principalmente das populações com maiores condições de vulnerabilidades sociais e econômicas. No seu processo de institucionalização da EaD, são descritas experiência bem-sucedidas e que foram basilares para o alcance dos resultados seguintes e o amadurecimento sobre procedimentos, marcos regulatórios e projeções acerca da educação a distância no projeto de desenvolvimento da universidade. Podemos destacar como iniciativas de fortalecimento da EaD na instituição: a consolidação de um modelo pedagógico de aprendizagem que orienta a concepção dos cursos de graduação oferecidos na modalidade de educação a distância, a criação de um grupo de pesquisa com o intuito de gerar novos conhecimentos sobre as tecnologias educacionais e de gestão, a produção de uma base legal que dá sustentação às atividades nesta modalidade, a institucionalização de mecanismos formais de inclusão dos discentes em atividades de pesquisa e extensão, e de formação continuada de docentes para atuarem nos cursos. Finaliza-se registrando os desafios que ainda precisam ser enfrentados e superados, como a aproximação das práticas pedagógicas do ensino a distância para a modalidade presencial e a necessidade de se discutir de forma mais profunda a existência de um corpo técnico-administrativo dedicado às atividades da educação a distância.

FREITAS, Ana Augusta Ferreira de
Doutora. Professora titular. UECE.
VIDAL, Eloísa Maia
Doutora. Professora Adjunta. UECE.
BRANCO, Francisco Fábio Castelo
Mestre. Professor Adjunto. UECE.

Palavras-chave:
Educação a distância.
Institucionalização.
Universidade Estatual do Ceará (Uece).

Introdução: as origens da EaD na Uece

A Universidade Estadual do Ceará (Uece) foi criada em 1975 e foi a primeira instituição de Ensino Superior do Ceará a ter ação no interior do estado. Tendo nascido a partir de faculdades isoladas existentes na capital, já no seu início incorporou a Faculdade Dom Aureliano Matos em Limoeiro do Norte. Nesses quarenta anos, consolidou-se em seis macrorregiões do estado, sendo, durante algumas décadas, a única possibilidade de acesso ao Ensino Superior para os cearenses que habitavam fora da capital.

A experiência da Uece com educação a distância inicia-se vinte anos depois de sua criação, mais precisamente, em momento imediatamente posterior à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n° 9394/96) que por meio do artigo 80, cria as condições legais para oferta de cursos superiores nesta modalidade. Assim nasce, em 1997, o Programa Especial de Formação Pedagógica, direcionado para bacharéis que já exerciam atividades de magistério, ou quisessem exercê-las no Ensino Fundamental e Médio, sendo amparado legalmente pela Resolução MEC nº 2, de junho de 1997, que permitia a oferta desse tipo de curso com uso de EaD. Embora os recursos tecnológicos disponíveis à época fossem escassos, a experiência com oferta de EaD implicou a preparação de materiais didáticos específicos, o que exigiu dos docentes envolvidos novas aprendizagens acerca de preparação e utilização de recursos pedagógicos, estratégias de relacionamento com os alunos, mecanismos de avaliação e autoavaliação. Essa iniciativa foi se consolidando e fazendo com que a Uece constituísse um quadro de professores que, aos poucos, adquiriu experiência e qualificação no uso de recursos pedagógicos na educação a distância.

Em 2002, uma nova oportunidade no uso da EaD surge para a Uece, com a oferta do Programa de Formação Continuada de Gestores de Escolas Públicas (Progestão) que agregou, simultaneamente, um curso de extensão e outro de especialização como modalidades distintas, oferecidas para públicos com perfis de formação diversos. A experiência foi desenvolvida por meio de convênio interinstitucional entre a Secretaria da Educação Básica do Estado (Seduc), a Uece e a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), esta última responsável pelo projeto no âmbito nacional. O Progestão consistia de uma logística de centralização da produção combinada com uma descentralização da aprendizagem, em que o processo de comunicação teve como meio principal a palavra escrita, estando associadas orientações por tutoria, computador, televisão, telefone, fax, autoavaliações, avaliações finais, avaliação de desempenho cognitivo, trabalho de conclusão do curso, para aqueles matriculados na especialização.

O curso teve início em março de 2002, contando com 6.067 cursistas matriculados no programa de extensão e 4.842 alunos matriculados nos cursos de extensão e especialização. Foi financiado com recursos do Banco Mundial, por meio de um projeto com a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará que, juntamente com a União Nacional de Dirigentes da Educação (Undime), mobilizou as Secretarias Municipais de Educação (SME) e contou com ampla adesão. A formatação do curso no estado do Ceará incorporou, além do material impresso, das videoaulas e da tutoria, a utilização de novas tecnologias como a construção de páginas eletrônicas dirigidas para o curso, correio eletrônico para comunicação entre cursistas e programas televisivos, em canal aberto, dirigidos para cada um dos módulos abordados.

Em princípio, a EaD na Uece funcionava no Núcleo de Educação a Distância (Necad) do Centro de Educação, fato que começou a se mostrar institucionalmente complicado em decorrência de aspectos administrativos que terminavam por submeter um Centro a outro. Tais dificuldades fizeram com que a Reitoria propusesse a criação da Secretaria de Educação a Distância (Sead), implantada inicialmente junto à Pro-Reitoria de Graduação em 2005, em seguida regulamentada pelo Conselho Diretor por meio da Resolução nº 355/CD, de 9 de maio de 2008, como um órgão suplementar, vinculado estruturalmente à Reitoria e tendo como objetivos:

- sistematizar e propor, em conjunto com Centros, Faculdades e Pró-Reitorias, políticas, projetos e ações em educação a distância (EaD) a serem realizadas pela Uece;
- coordenar os projetos e as ações em EaD na Uece nas áreas de ensino, pesquisa e extensão;
- construir uma identidade institucional interna e externa para a política e ações da Uece em EaD;
- operar uma plataforma única de EaD para a Uece;
- analisar e recomendar, quando for o caso, a aprovação pelo Reitor, dos orçamentos de execução de cursos, de propostas de convênios, contratos e oferta de cursos na modalidade em EaD, reservando-se parte dos recursos para manutenção da Sead.

A partir da criação da Sead, as ações de EaD da Uece passaram a confluir para este setor. É nessa nova configuração institucional da EaD na Uece que surge a primeira oportunidade de participar de uma iniciativa nacional, agregando um conjunto de Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) em rede. Trata-se da experiência piloto de oferta do curso de bacharelado em Administração, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC)[1] com a intenção de articular e integrar

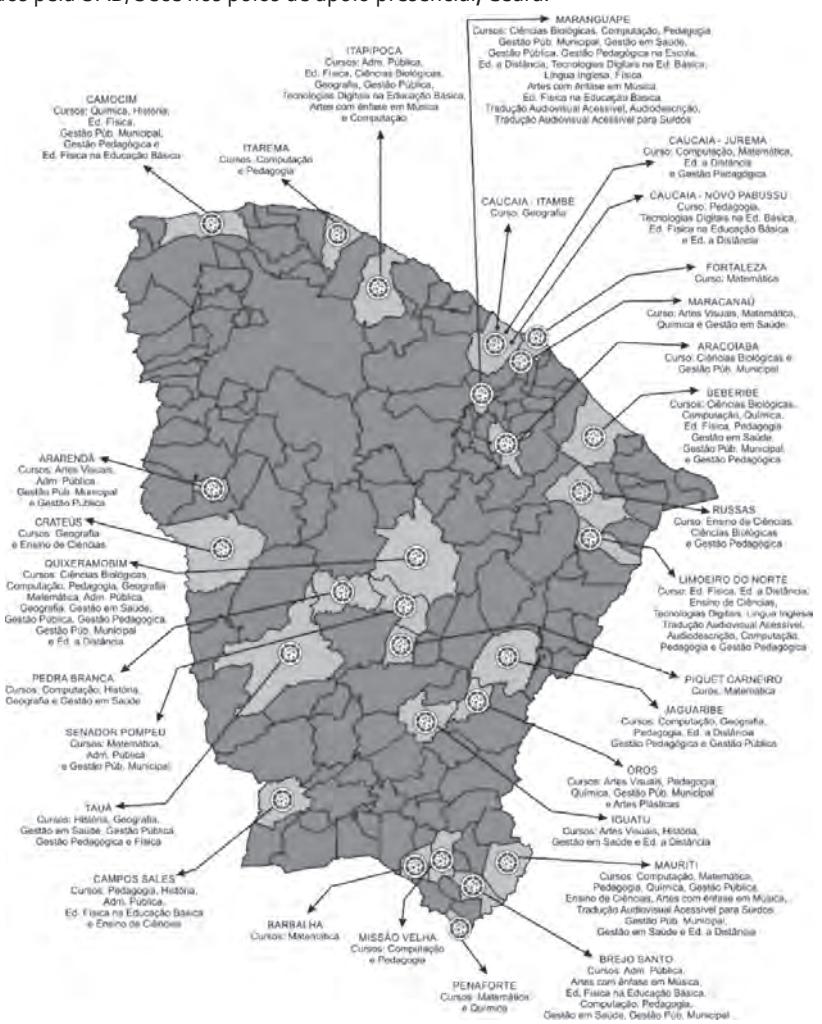
1. Importante destacar que esta experiência contou com apoio financeiro do Bando do Brasil, que patrocinou o projeto e, como contrapartida, disponibilizou vagas para seus funcionários.

um sistema nacional de educação superior a distância. Este projeto tem início em 2006 e a Uece oferece 250 vagas na sua sede, em Fortaleza, e suas seis unidades do interior - Tauá, Crateús, Itapipoca, Quixadá, Iguatu e Limoeiro no Norte, que funcionam como polos de apoio presencial para o curso.

O sucesso da experiência piloto do curso de Administração fez com que fosse criada a Universidade Aberta do Brasil na então Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC e a consequente abertura de Edital Públicos para inscrições de Ipes e cursos. O Edital de Seleção UAB nº 01/2006-Seed/MEC/2006/2007[2] permitiu que as universidades estaduais se integrassem ao sistema em rede que estava se constituindo. Este edital sucede o primeiro movimento de criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que já tinha lançado edital específico para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e, na sequência, lança para as Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) no qual as universidades estaduais podem apresentar proposta de cursos de graduação, licenciatura. Neste edital, a Uece aprovou a oferta de sete cursos de licenciatura plena – Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Informática e Artes Plásticas – que tiveram suas atividades iniciadas em setembro de 2009.

A Sead passa a ter nova denominação, Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (Sate), mas continua com seu escopo inicial quanto a objetivos e vinculação administrativa. Hoje a oferta de EaD na Uece abrange dezenove polos de apoio presencial, com cursos da Universidade Aberta do Brasil, em nível de graduação e pós-graduação lato sensu, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Cursos ofertados pela UAB/Uece nos polos de apoio presencial, Ceará.



Fonte: UAB/Uece (2015).

2. Ainda no ano de 2005 foi lançado pelo MEC o primeiro edital para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância. Entre as instituições que concorreram ao referido edital, a Uece integrou consórcio junto com a Universidade de Brasília para oferta do curso de licenciatura em Letras. Ampliando o raio de ação na oferta de educação superior na modalidade EaD, a Uece também participa do consórcio interinstitucional para oferta do curso de graduação em Administração, com apoio do Banco do Brasil em 2006.

Os fundamentos da proposta de EaD na Uece

A proposta da EaD na Uece para a oferta de cursos de graduação na modalidade de educação a distância busca incorporar o uso das novas tecnologias e o crescente grau de interatividade que tem permitido alterar as relações de tempo e espaço, caminhando para uma convergência entre o real e o virtual. Isso nos leva a redefinir os limites entre o que seja educação presencial e educação a distância e a criação de um modelo de oferta que, na literatura internacional, denomina-se *blended learning* que se pode traduzir como cursos híbridos.

Assim, adotando a definição de Graham (2005), podemos afirmar que a *blended learning* consiste na combinação de aprendizagem presencial com aprendizagem virtual interativa. Nessa perspectiva, se na modalidade presencial pode-se fazer uso de diversas linguagens, na educação a distância todas podem ser utilizadas simultaneamente, conferindo-se ao processo um potencial maior de comunicação e integração espaço/tempo. Esse modelo apresenta como vantagem o fato de que nas atividades remotas ou com apoio de recursos virtuais, é possível atender a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e aumentar a produtividade do professor e do aluno. Hoje, um aluno a quilômetros de distância pode interagir face a face com seu professor, enquanto outro, assistindo a uma aula presencial, pode passar todo o tempo sem nenhuma interação. A relativização dos termos presencial, a distância, real e virtual se colocam num novo paradigma comunicacional, que na visão de Levy (1999) representa uma mudança de mentalidade e a construção de um novo mundo.

Um dos desafios para os cursos de EaD é atingir um equilíbrio adequado entre estudo independente e atividades interativas. A interação não é sinônimo apenas de interação professor/aluno, mas há que se considerar diversos tipos de interatividade e diversas tecnologias que podem ser utilizadas, respeitando as características próprias de cada mídia e o planejamento da interação concebido para o curso em EaD.

A concepção que orienta os cursos de graduação oferecidos na modalidade de educação a distância na Uece adota o modelo andragógico de aprendizagem, que se refere a uma educação centrada no aprendiz, para pessoas de todas as idades. Segundo Knowles (1970), o modelo andragógico está fundamentado em quatro premissas básicas para os aprendizes, todas ligadas à capacidade, necessidade e ao desejo de eles mesmos assumirem a responsabilidade pela aprendizagem, que são:

» o posicionamento muda da dependência para a independência ou autodirecionamento;

» as pessoas acumulam um reservatório de experiências que pode ser usado como base sobre a qual será construída a aprendizagem;

» sua prontidão para aprender torna-se cada vez mais associada com as tarefas de desenvolvimento de papéis sociais;

» suas perspectivas de tempo e de currículo mudam do adiamento para o imediatismo da aplicação do que é aprendido e de uma aprendizagem centrada em assuntos para outra, focada no desempenho. (DEAQUINO, 2009, p. 11-12).

Para Furter (1974), a andragogia se coloca como a filosofia, ciência e técnica da educação de adultos, que se preocupa com a formação do homem ao longo da vida, "integrando à aprendizagem as possibilidades de autodidatismo ao considerar que as pessoas têm potencial de aprender continuamente, o tempo todo e em qualquer lugar, sem que existam intervenções explícitas com intenção de ensinar". (ALMEIDA, 2009, p. 106).

Esse modelo de aprendizagem tem seus fundamentos na experiência educativa de Dewey (1963), na construção do conhecimento de Piaget, na interação social de Vygotsky e na educação transformadora de Paulo Freire. Do primeiro, é importante considerar a concepção de que a educação não se restringe ao ensino do conhecimento como algo acabado – mas que o saber e a habilidade que o estudante adquire podem ser integrados a sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. Dewey defende que a experiência constitui o fundamento da realidade, levando o aprendiz a romper com a perspectiva tradicional de entendimento de experiência com um vínculo entre o ser vivo e seu ambiente, na dimensão física e social. A proposta de Dewey fundamenta a escola ativa e tem base na relação entre experiência e educação.

As contribuições de Piaget e Vygotsky estão presentes nas formulações e definições das estratégias de interação. Esses dois teóricos cognitivistas e interacionistas deram contribuições relevantes ao entendimento sobre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ambos são considerados construtivistas em suas concepções de desenvolvimento intelectual, afirmando que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio. Quanto ao desenvolvimento intelectual, percebe-se que esses dois autores tinham a preocupação de entender como se dava o desenvolvimento da inteligência. Mas enquanto Piaget se interessava pelo modo como o conhecimento é adquirido e primariamente formado, em que a teoria é um acontecimento da invenção ou construção que ocorre na mente do indivíduo, Vygotsky atentava como os fatores sociais e culturais herdados em uma sociedade eram trabalhados na mente do indivíduo de modo que influenciassem no desenvolvimento intelectual.

Piaget (1996) acreditava em uma construção individual, singular, diferente. Para ele o indivíduo adquire uma forma própria de se desenvolver no social, mediante a construção pessoal desse conhecimento e que ocorre uma organização interna das experiências com posterior

adaptação ao meio. Para Vygotsky (1989), o indivíduo constrói e internaliza o conhecimento que seres mais instruídos possuem, sendo uma teoria de transmissão direta do conhecimento da cultura para o indivíduo. No âmbito educacional, também se encontra divergência entre esses dois autores. Piaget considera a construção individual do conhecimento, que é copiada de um referencial ou de um modelo. Diante de um desequilíbrio que pode ser mediado por fatores externos sociais, conhecimentos anteriores são reconstruídos. Desta forma, o papel do professor estaria em encorajar o aluno a achar soluções para suas indagações. Por outro lado, para Vygotsky, o professor tem a função de explicar o conhecimento para que seja possível a construção do conhecimento individual a partir daquilo que é oferecido. Assim, a função do professor estaria centrada em modelar o conhecimento, ser facilitador e transmissor da cultura.

Na obra "Pedagogia da Autonomia", Freire (1996) define a autonomia como algo que "vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas". Para ele, [...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

A experiência autônoma, fundada na liberdade, é algo que se constitui desde o exercício de pequenas decisões cotidianas tomadas com responsabilidade. A educação deve guiar-se pela importância do amadurecimento na realização das escolhas, das decisões com responsabilidade. A andragogia tem como principal objetivo aumentar o conhecimento dos alunos, acrescentando novos conhecimentos que possam ser aproveitados de maneira prática. Assim, o ensino andragógico resulta na criação e especialização de conhecimentos, atitudes e habilidades que, ao serem praticadas, trazem novos resultados como reflexões, novos modos de compreensão e intervenção direta na vida do praticante e na das pessoas que com ele convivem. Entre os objetivos do modelo andragógico, podemos destacar os seguintes aspectos relevantes:

» Desenvolver capacidades a curto prazo. As novas tecnologias da informação e comunicação surgem de maneira rápida e inesperada e não estar apto a lidar com elas pode resultar em catástrofes, seja na vida pessoal ou profissional. Assim, torna-se imperativo que as pessoas procurem se adaptar ao meio em que vivem ou, do contrário, podem ocorrer duas coisas: ela ficará para trás, estagnada, ou será excluída.

» Aumentar conhecimentos. No mundo globalizado, informações surgem, alteram-se e são inovadas constantemente de forma rápida e gigantesca, e o conhecimento é a base para desenvolver qualquer habilidade ou atitude na prática. Logo, torna-se necessário construir essa base para buscar qualquer tipo de aperfeiçoamento.

» Melhorar atitudes e comportamentos. Esse aspecto tem como objetivo atingir a forma ideal de trabalho, aperfeiçoando-o ao máximo para gerar resultados cada vez melhores, livrando-se de vícios comportamentais, criando a consciência da necessidade de mudança, buscando alterar pontos que geram incômodo e desconforto no aprendiz e fortalecendo pontos positivos.

» Modificar hábitos. Estagnação e comodismo são características nocivas; resistir em mudar hábitos dos quais temos consciência de que nos prejudicam é pior ainda. A andragogia possibilita ao aluno identificar em si mesmo hábitos que são prejudiciais, e decidir se quer mudá-los ou excluí-los de seu cotidiano, sempre baseado em atitudes e experiências anteriores que reforçam sua observação e decisão.

» Desenvolver a autoaprendizagem. A aprendizagem é um processo para se adaptar ao mundo: quanto maior a capacidade de aprendizado mais fácil se torna a adaptação e, consequentemente, menor é o risco de ser eliminado no processo de seleção natural.

Como é o adulto quem define o que quer aprender ou não, o ensino se torna mais direcionado, as informações se tornam mais específicas e mais práticas. O aluno se torna o responsável por maior parte em seu próprio ensino e é incentivado a buscar, por conta própria, maiores informações da maneira que julgar convencional. Afinal, o adulto é um indivíduo responsável por sua pessoa e assume caráter autônomo na sociedade.

Estudos mostram que existem relações evidentes entre o modelo andragógico e o paradigma construtivista e a compreensão que ambos possuem sobre a aprendizagem humana. Para ambos, importa desenvolver uma formação integral, permanente, crítica e, sobretudo, construída pelo próprio indivíduo que aprende e, às vezes, ensina, reintegrando em si o conhecimento, numa construção pessoal e única. Neste sentido "a pertinência da oposição entre pedagogia e andragogia pode ser fortemente questionada a partir de uma concepção da formação que se confunde com um processo global, multiforme e complexo de socialização", não correspondendo a realidades totalmente diferentes e muito menos opostas. (CANÁRIO, 1999).

Considerando que são esses os fundamentos que orientam a proposta de EaD da Uece, os projetos pedagógicos dos cursos, bem como os recursos didáticos disponíveis, incluindo as tecnologias digitais da informação e comunicação precisam ser implementados tendo como base tais pressupostos. Ao longo desse percurso, experiências pedagógicas e administrativas foram testadas, algumas resultando em boas práticas, que permitiram avançar em direção a novas propostas

mais ousadas, como a inclusão das ferramentas digitais disponíveis na Web 2.0 que tem se mostrado mecanismo de grande potencial pedagógico[3].

Atualmente, a instituição conta com quinze cursos ofertados na modalidade de educação a distância: um bacharelado, nove licenciaturas e cinco cursos de especialização lato sensu, todos incluídos no sistema Universidade Aberta do Brasil. Desde 2009, já formou mais de 1.200 alunos e conta com 2.540 alunos matriculados e distribuídos em dezenove polos de apoio presencial.

O processo de institucionalização

Para descrever o percurso da Universidade Estadual do Ceará rumo à consolidação e institucionalização da educação a distância, achou-se prudente organizar esta seção em quatro categorias: a normatização da EaD na instituição, a pesquisa como apoio à consolidação da EaD, o envolvimento de docentes e discentes como fruto desta trajetória e o relato de uma experiência de aproximação da educação a distância e presencial.

A trajetória percorrida pela Uece desde as primeiras experiências com oferta de cursos utilizando a modalidade de educação a distância até os dias atuais traz em si a marca de uma história que possui uma dinâmica própria, especialmente quando pensamos na apropriação das tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramentas de interação nessa modalidade educacional. Pode-se afirmar que no período de vinte anos a evolução da internet, dos hardwares e softwares tem sido constante e numa velocidade até então inimaginável, o que exige das instituições e das pessoas envolvidas a necessidade de mudanças e adaptações contínuas e constantes.

Importante também destacar que num estado em que se registram grandes desigualdades sociais, educacionais e econômicas, o uso das novas tecnologias representadas pelos computadores portáveis (desktop, laptops etc.) e internet tem se colocado como privilégio de poucos. Assim a implantação da modalidade de educação a distância com a adoção dessas tecnologias é acompanhada do processo de inclusão digital para parcela significativa da população. Ou seja, a educação a distância passa a ter uma dupla missão de educar e incluir digitalmente, fato que representa um grande desafio para as instituições de Ensino Superior e as equipes que se envolvem nessas iniciativas.

O pioneirismo da Uece no processo de interiorização do Ensino Superior no Ceará lhe possibilitou construir os pressupostos para a oferta de seus cursos na modalidade de educação a distância a partir de elementos de contexto que permitissem a capilaridade da oferta sem abrir mão de parâmetros de qualidade.

A participação no Edital de Seleção UAB nº 01/2006 e a consequente aprovação de sete cursos de graduação mobilizaram a universidade no sentido de preparar suas equipes de professores para a caminhada que representaria atuar em dez polos de apoio presencial, em contextos diversos e específicos, articular convergências entre cursos que eram simultaneamente oferecidos nas modalidades presenciais e a distância, implementar projetos pedagógicos inovadores e lidar com novas tecnologias já estabelecidas e outras emergentes. Nesse cenário complexo e multivariado, o caminho da institucionalização buscou o amparo nas legislações existentes, procurando identificar pontos específicos que pudessem contemplar a educação a distância sem alterações que demandassem novos normativos. Interessante observar que parte da legislação institucional não continha especificidades sobre educação presencial, o que possibilitou a inserção dos cursos oferecidos na modalidade de educação a distância sem maiores transtornos. É o caso, por exemplo, dos editais para seleção de projetos de pesquisa, extensão, monitoria, auxílio ao estudante etc., como veremos a seguir.

Uma ação de grande relevância para a institucionalização da educação a distância na Uece foi o reconhecimento e credenciamento dos cursos oferecidos na modalidade EaD junto ao Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), responsável pelos processos de reconhecimento, credenciamento e recredenciamento de cursos nas instituições de Ensino Superior estaduais. Como órgão normativo, o CEE estabelece parâmetros, critérios e referências para analisar e aprovar um pedido de reconhecimento e credenciamento de um curso. No caso dos cursos de graduação da Uece, oito já estão com seus processos devidamente aprovados, com autorização para funcionamento até 2017.

Sobre a normatização dos processos

Foi fundamentado neste pressuposto que se criou, de forma inédita no estado, uma norma específica para regulação de cursos lato sensu a distância. Baseado em resolução específica para os cursos de pós-graduação lato sensu presenciais, em 2010 foi aprovada a Resolução nº 743, que estabelece os normativos para cursos de especialização em EaD. No entanto, a Instituição sempre compreendeu que havia um longo caminho a ser percorrido. Neste sentido, em 2014, a Administração Superior instituiu, por meio de portaria específica, uma comissão de trabalho com a finalidade de normatizar os processos de EaD. Essa comissão, composta por representantes da Pró-Reitoria de Graduação, da Sate e da Coordenação dos Cursos a Distância, iniciou os trabalhos organizando e analisando documentos vinculados à normatização da EaD de outras instituições públicas e privadas de todo o país. No total cerca de 300

3. Para maiores detalhes sobre o uso da Web 2.0, consultar: <http://www.bioead.com.br/>.

documentos foram analisados, a partir dos quais foram escolhidas algumas referências que mais se alinhavam com o perfil da Uece e com o que a instituição desejava para a educação a distância. Foram escolhidos alguns documentos a serem produzidos, entre eles:

1. diretrizes para oferta e organização didático-pedagógica dos cursos de educação a distância;
2. regulamentação de estágio curricular supervisionado;
3. regulamentação do Trabalho de Conclusão de Curso;
4. regulamentação da Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (Sate).

Para alguns desses documentos já existiam referência de documentos anteriores na Uece (como era o caso da regulamentação da Sate), que precisavam ser revisados. Outros, como o da Organização didático-pedagógica dos cursos de educação a distância, precisaram ser produzidos, tomando por bases os documentos de referência e outros normativos internos já estabelecidos para os cursos presenciais, como o Manual do Aluno da Uece, além da legislação nacional e estadual. Em junho de 2015, esta Comissão concluiu os trabalhos e os documentos atualmente encontram-se em revisão final para encaminhamento às instâncias superiores regulatórias da Uece.

Além disso, registra-se que, em 2013, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Uece passou por uma revisão, quando as políticas de educação a distância foram reexaminadas e discutidas. No contexto da EaD, a Uece prevê no seu PDI, com vigência para o período de 2012 a 2016, as seguintes metas e objetivos:

1. ampliar a oferta não apenas de cursos de graduação, mas também de pós-graduação lato sensu e de extensão;
2. promover atividades visando à troca de experiência entre o ensino a distância e presencial, incluindo a incorporação de atividades a distância nos cursos presenciais;
3. criar polos próprios de EaD, que serão chamados de CVT on-line, em todos os campi da Uece e em mais 25 municípios nos arredores desses campi;
4. elaborar e desenvolver recursos didáticos-pedagógicos para educação a distância, incluindo a produção de material didático para EaD, em suas diversas possibilidades;
5. propor uma política institucional de formação de professores e técnicos administrativos para atuação em equipes de EaD;
6. desenvolver pesquisa na área de EaD.

Sobre este último ponto, a próxima seção explora as ações que vêm sendo desenvolvidas.

Sobre a pesquisa como apoio à consolidação

Do processo de consolidação da EaD na Uece pode-se ainda registrar algumas iniciativas vinculadas à pesquisa, como o cadastramento, em 2014 na Plataforma do CNPq, do grupo de pesquisa intitulado **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância**. Todos os docentes vinculados a cursos de graduação e licenciatura na modalidade a distância foram convidados a participar e atualmente o grupo é formado por docentes, tutores, discentes e pesquisadores de outras instituições, de formação variada, que se reúnem mensalmente para discutir textos teóricos balizadores e estratégias metodológicas de pesquisas. Além disso, resultados de pesquisas em andamento são apresentadas e analisadas pelo grupo, momento em que se reflete sobre as práticas educacionais que são exercidas no âmbito dos cursos em outras instituições e grupos de pesquisa.

Como repercussões, busca-se com o grupo de pesquisa: (1) promover estudos sobre as plataformas educativas, incluindo novas tecnologias educacionais; (2) desenvolver estudos sobre o uso de tecnologias, a partir da percepção de discentes e docentes; (3) apoiar o desenvolvimento de projetos da Sate/Uece, que tenham como referência os estudos sobre desenvolvimento de plataformas de educação a distância, formação de professores e novas formas de tecnologias educacionais evidenciando as vantagens e limitações na utilização de recursos diferenciados na educação a distância.

Os resultados advindos de pesquisas geradas no Grupo de Pesquisa têm o impacto de instrumentalizar docentes e discentes da Uece para o uso de tecnologias educacionais, no ensino presencial e a distância. Ao longo do ano de 2014, os primeiros resultados dessas pesquisas começaram a ser comunicados em simpósios e encontros da área, além de publicados em periódicos qualificados, sedimentando a imagem do grupo na comunidade acadêmica.

Em termos de linhas de pesquisa, foram escolhidas três grandes áreas de atuação a saber:

» **Análise do uso de novas tecnologias para EaD:** avaliação em cursos na modalidade a distância da Uece: os projetos desenvolvidos têm o intuito de analisar o uso de ferramentas híbridas possíveis de serem utilizadas em cursos na modalidade a distância na Uece, incluindo a aplicação de ferramentas síncronas e assíncronas, novas formas de avaliação da aprendizagem e avaliação do uso de tecnologias avançadas, como as tecnologias móveis.

» **Análise de satisfação de discentes em cursos EaD/Uece:** têm o objetivo de avaliar a satisfação de discentes de cursos na modalidade a distância, a partir da análise de grupos com diferentes graus de satisfação. Pesquisas sobre evasão também têm sido alvo de estudo de pesquisadores atrelados à esta linha.

» **Uso do Moodle e desempenho acadêmico dos estudantes da Uece em cursos na modalidade a distância:** pesquisas desenvolvidas nesta linha têm o intuito de analisar a influência da utilização dos recursos e das atividades do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da Uece nos resultados obtidos pelos estudantes em cursos a distância.

O processo de institucionalização deste grupo de pesquisa se deu a partir dos mesmos normativos legais estabelecidos pela Instituição para os demais grupos de pesquisa de cursos presenciais, tendo sido aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, por meio de resolução específica e podendo o docente considerar sua participação no seu Plano de Atividades Docentes (PAD).

A seção seguinte traz um relato do que vem sendo feito pela Uece para envolver docentes e discentes no processo de institucionalização da EaD.

Sobre o apoio ao envolvimento de discentes e docentes

Neste caminho da institucionalização, não poderia ficar de fora o apoio ao estudante de cursos na modalidade a distância. Além de várias ações que têm por objetivo combater a evasão, por meio de possibilidades de retorno ao curso ou recuperação de disciplinas perdidas, ao discente de cursos EaD da Uece são oferecidas oportunidades de acesso a programas e bolsas de estudo, com vistas a sua formação acadêmico-profissional. Por meio desses programas, promove-se apoio institucional à permanência do graduando, além da efetivação de suas atividades acadêmicas no tempo previsto pelo projeto pedagógico de seu curso.

Dentre essas iniciativas é importante ressaltar os diversos programas e projetos inerentes às políticas de ensino de graduação, à pesquisa e às de políticas estudantis. O Quadro 1 reúne algumas ações com exemplos em cursos específicos. Importante registrar que nos programas com editais de seleção não houve alteração/inclusão de cláusulas para contemplar discentes de cursos EaD, já que estes são naturalmente reconhecidos como participantes do quadro discente da Instituição.

Os coordenadores de curso, por sua vez, têm se esforçado para assegurar a oferta dos cursos na modalidade EaD primando por padrões de qualidade estabelecidos por documentos de âmbito nacional, como é o caso dos **Referenciais de qualidade para educação superior a distância** (MEC, 2007) e avançando no sentido de dar uma dimensão acadêmica à vida dos alunos nos polos. Assim, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas têm sido realizadas nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação (SME) e focalizado a ação dos discentes na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas.

Quadro 1 - Exemplos de iniciativas vinculadas à pesquisa, extensão e apoio ao discente de cursos EaD/Uece

PROGRAMA	FINALIDADE	CURSOS ENVOLVIDOS
Pbepu: Programa de Estudos e Permanência Universitária	Gerido pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, tem o intuito de propiciar condições financeiras para permanência do aluno na Uece.	Ciências Biológicas
Promac: Programa de Monitoria Acadêmica	Gerido pela Pró-Reitoria de Graduação, tem como objetivo incentivar a articulação entre professores e alunos em atividades que promovam a iniciação à docência.	Ciências Biológicas, Computação, Química
Projeto/Bolsas de Extensão	Coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão com o intuito de promover a interação entre a Uece e a sociedade.	Ciências Biológicas
Pibid: Programa de iniciação à docência	Programa de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica.	Ciências Biológicas
Projetos/Bolsas de Pesquisa	Coordenado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação com o intuito de promover e estimular pesquisa na Uece.	Ciências Biológicas

Fonte: Sate/Uece (2015).

Os alunos também são mobilizados no sentido de se envolverem em atividades de ensino, pesquisa e extensão ao longo das disciplinas dos cursos, o que resulta em produções acadêmicas submetidas a eventos locais, como a Semana Universitária da Uece, regionais e nacionais, já computando mais de duzentos trabalhos produzidos e apresentados pelos alunos em variados fóruns científicos. Esse tipo de atividade confere uma dinâmica muito interessante aos cursos EaD e faz com que a vivência na universidade ultrapasse, muitas vezes, a dimensão meramente formal de cumprir as atividades regulares exigidas por um curso de graduação, contribuindo para o aprimoramento profissional e pessoal.

No que diz respeito aos docentes, o processo de inclusão nos cursos EaD se dá de forma voluntária. Mas ao decidir aderir à proposta de EaD, algumas estratégias têm sido implementadas para capacitá-los na modalidade de educação a distância. Para tanto, a Sate dispõe de um programa de formação continuada, dirigida para todos os atores envolvidos na cadeia produtiva da EaD. Além das formações no escopo dos cursos da UAB, financiados pela Capes, por meio do Plano Anual de Capacitação Continuada (Pacc), desde 2009, quando da implantação dos primeiros cursos na UAB/Uece, são realizadas anualmente ações de formação. Os tutores presenciais e a distância, selecionados mediante chamada pública, têm como requisito para atuar a participação nos cursos de formação. Com a evolução do sistema e ampliação da oferta de cursos e turmas, os cursos de formação previstos nas ações dos Pacc estão adquirindo configurações mais complexas. A ideia é disponibilizar cursos de níveis básico, intermediário e avançado, com ofertas anuais, para os diversos atores, dependendo do seu histórico de envolvimento e participação na modalidade EaD.

Até o momento vários cursos já aconteceram com o intuito de assegurar a efetiva formação continuada, considerando as necessidades individuais do público-alvo e dos cursos em que professores, tutores e coordenadores de polos atuam na modalidade em EaD na Uece. A lista a seguir apresenta alguns dos módulos já ministrados, beneficiando mais de 1.000 profissionais que atuam ou pretendem atuar com educação a distância na Uece ou em outra instituição do estado.

- Tecnologia da Informação e Comunicação para EaD
- Tutoria e Docência a Distância
- Produção de Material Didático para EaD
- Ambiente Moodle
- Criação de Cursos no Ambiente Moodle
- Teoria e Prática em tutoria na EaD
- Avaliação em EaD
- Gestão de Sistemas de Educação a Distância
- Elaborações de questões para o Moodle
- Recursos hipermídia e objetos de aprendizagem
- Fortalecimento do uso das ferramentas tecnológicas

A metodologia adotada nos diversos cursos de capacitação consiste de formação teórica e atividades práticas utilizando a plataforma Moodle onde são disponibilizados os materiais e executadas as tarefas e avaliações. O conteúdo dos cursos é trabalhado por meio de palestras de forma presencial na abertura de cada módulo e do desenvolvimento de tarefas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, com apoio de tutores. O processo avaliativo ocorre utilizando a plataforma Moodle como ambiente de disponibilização de atividades, utilizando situações problema que devem ser resolvidas pelos cursistas e que são corrigidas pelos professores responsáveis pelos módulos. Uma certificação é emitida pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará mediante o cumprimento da carga horária e desempenho avaliado de cada cursista.

A experiência da oferta de Libras em EaD para os cursos presenciais

Com base no que orienta o artigo 1º da Portaria n° 4059/MEC de 10/12/2004, a Pró-reitoria da Graduação da Uece (Prograd), desde o primeiro semestre de 2014 se aliou à Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (Sate) para oferecer a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) na modalidade a distância para todos os alunos regularmente matriculados no semestre dos cursos presenciais.

Essa demanda foi decorrente na premente necessidade de oferta da disciplina Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) para os cursos de licenciatura, conforme preconiza legislação referente à formação de professores associado à carência de docentes na Uece com qualificação para ministrar a disciplina.

Num primeiro momento, concebeu-se a oferta da disciplina para oito turmas distribuídas no campus central e nas seis unidades da Uece no interior e 486 alunos matriculados. A experiência da professora conteudista e formadora que atuava nos cursos a distância foi fundamental para planejar a oferta da mesma disciplina para os cursos presencias, uma vez que sua familiaridade com o ambiente virtual de aprendizagem facilitou a organização pedagógica da disciplina. Concebeu-se atendimento on-line por meio de tutores, mas não se trabalhou com tutoria presencial, ponto fraco da experiência, e que contribuiu para a evasão de um número expressivo de alunos, como podemos ver no Gráfico 1, que apresenta dados de aprovação na disciplina, nos anos 2012 e 2013 na oferta presencial e no ano de 2014, quando as ofertas foram realizadas a distância.

Gráfico 1 - Libras: % aprovados 2012 – 2014

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Para a segunda oferta em 2014.2, também contando com oito turmas no campus da capital e cinco unidades do interior, e 504 matrículas, a experiência da primeira oferta fez com que se redimensionasse a atuação dos tutores, desta feita incluindo alunos bolsistas da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) do Programa de Estudos e Permanência Universitária que recebem bolsa de auxílio manutenção, que receberam formação para atuar como tutores a distância, e professores dos cursos ofertantes das disciplinas, que atuaram como tutores presenciais. As atribuições dos dois tipos de tutores foram claramente definidas, todos receberam formação e a professora formadora redimensionou o planejamento. Os resultados de rendimento da disciplina melhoraram e em 2015.1 estamos oferecendo, pela terceira vez, a disciplina Libras para os cursos presenciais. Nesta oferta, são doze turmas distribuídas no *campus* da capital e quatro unidades do interior, com 352 alunos matriculados.

A experiência de incluir atividades a distância em cursos presenciais, embora já exista base legal há mais de dez anos, não tem sido uma iniciativa fácil e tranquila, enfrentando resistência de uns, descrédito de outros e falta de adaptação de quase todos. Aqueles que não conhecem os fundamentos da educação a distância, seus pressupostos e suas condições de funcionamento, sustentam sua rejeição na ideia de que cursos em EaD são mais fáceis, menos exigentes e sem controle sobre os processos avaliativos. Assim, embora a legislação permita que até 20% da carga horária de um curso presencial possa ser oferecida na modalidade EaD, são poucas as instituições de Ensino Superior públicas que avançaram nessa direção. Na Uece, a experiência com a disciplina Libras pode servir de paradigma para outras experiências. Estamos apenas no começo.

Considerações finais

No Brasil é grande o déficit educacional, principalmente quando se considera o Ensino Superior. Mister faz-se reconhecer as ações que vêm sendo conduzidas nos últimos anos, nos âmbitos público e privado, com o intuito de diminuir as disparidades presentes no sistema, entre essas, o acesso ao Ensino Superior mediante os cursos de educação a distância. As instituições de Ensino Superior, pública e privada, que aderirem a esta modalidade de ensino devem refletir sobre suas realidades e encaminhar proposições no sentido de ofertar cursos – na graduação, pós-graduação e extensão – de qualidade, entendendo ser a educação a base para o desenvolvimento social, cultural e econômico e os instrumentos disponibilizados pelas tecnologias de informação um caminho possível.

O texto ora apresentado mostra o caminho seguido por uma Instituição de Educação Superior Estadual, situada no Nordeste brasileiro, para estabelecer procedimentos de conduta, ao entender que na sua missão deveria estar a ampliação do ensino, do conhecimento e da formação técnica, por meio da educação a distância. Mais fortemente depois da criação da UAB, cresceu o aumento da oferta de cursos nesta modalidade na Instituição, que demonstra não apenas o interesse particular em expandir o conhecimento para distintas localidades, mas também por atender a uma demanda, principalmente das populações interioranas.

Reconhecendo as particularidades das formas de interação entre alunos e professores, a necessidade de formação específica de educadores e gestores para esta modalidade e de infraestrutura física e de recursos humanos, a Uece foi estabelecendo mecanismos de suporte, dentro de um

processo de institucionalização e provisão de recursos, que ainda está em andamento. A história ainda está sendo escrita e ainda há muito o que fazer, como por exemplo, a necessidade de operacionalizar de forma mais plena a possibilidade de introduzir a modalidade a distância na estrutura presencial de ensino que, atualmente, é permitida, mas não plenamente realizada. A Instituição entende que alterações no processo organizacional e na infraestrutura ainda são necessárias para obter-se êxito nesta empreitada. A criação de um órgão específico na sua estrutura, a Sate que, dentre outras funções, é responsável por operacionalizar a oferta dos cursos mostra que a Instituição entende as particularidades do ensino a distância.

De uma forma mais ampla, o PDI indica a política de educação a distância, além de contemplar, para a Instituição, os dois campos de atuação institucional. Uma barreira ainda a ser vencida é a dos recursos humanos para operacionalizar atividades na sede da Instituição e também nos polos onde funcionam os cursos, sejam eles em convênio com o poder público local ou campi da própria Instituição. Atualmente professores de fora da Instituição e também da própria Universidade atuam nos cursos, mas há uma demanda por apoio específico de pessoal técnico-administrativo, principalmente na Sate, que precisa ser atendida.

À universidade pública é facultada a iniciativa de proposição de cursos na modalidade EaD, com projeto pedagógico, instrumentalização necessária, recursos humanos e financeiros. No entanto, este é um processo que exige responsabilidade e institucionalização. Nesta última, pontua-se de forma especial o suporte dos processos educacionais a partir de documentos básicos: Estatuto, Regimento, Plano de Desenvolvimento Institucional e Resoluções específicas. Esses documentos precisam ter espaço para inovações e flexibilizações. Reconhecer o complexo problema educacional e as tecnologias de informação como perspectiva de alcance do conhecimento abre espaço para um amplo debate sobre as formas de tornar esta uma prática efetiva. Este texto objetivou mostrar uma possível forma de atuação.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação à distância**: o estado da arte. São Paulo: PEARSON Prentice Hall e ABED, 2009.

CANARIO. R. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: PEARSON Prentice Hall, 2009.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTER, P. **Educação Permanente e desenvolvimento cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

GRAHAM, C. R. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R.; CROSS, J.; MOORE, M. G. (eds.) **The handbook of blended learning**: global perspectives, local designs. São Francisco: Pfeiffer Publishing, 2005.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education**: andragogy versus pedagogy. New York: Associated Press, 1970.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MEC. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf›. Acesso em: 22 jul. 2015.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SATE/Uece. Disponível em http://www.uece.br/sate/. Acesso em: 20 jul. 2015

SEED/MEC. Mídias na educação. 2009. Disponível em: ‹http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao›. Acesso em: 10 jul. 2015.

UAB/Uece. Disponível em http://www.uece.br/sate/. Acesso em: 20 jul. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

6

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: um desafio histórico

SANTOS, Claudinea Angélica dos
Mestre. Nead/UEL. UEL.
AYROSA, Pedro Paulo da Silva
Doutor. Coordenador UAB e Nead/UEL. UEL.
PIASSA, Zuleika Aparecida Claro
Mestre. Nead/UEL. UEL.
FUJITA, Oscar Massaru
Doutor. Professor Colaborador Nead/UEL e Consultor EDUCL em Projetos EaD. UEL.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Ensino Superior a Distância.
Universidade Estadual de Londrina.

O presente artigo apresenta brevemente o desenvolvimento da Educação a Distância (EaD) na Universidade Estadual de Londrina a partir da década de 70, destacando os projetos iniciais bem como o retorno ao fazer EaD a partir da primeira década dos anos 2000. Também descrevemos o processo de implantação da primeira oferta especial de um curso de graduação na modalidade a distância enfatizando minimamente as condições institucionais, o perfil discente e docente, o desenvolvimento do currículo e os resultados obtidos a partir da avaliação qualitativa feita pelos próprios alunos. Ao finalizar chegou-se à conclusão de que mais que a implantação legal da modalidade, há que se implantar uma nova cultura epistemológica e operacional para o desenvolvimento da Educação a Distância.

Introdução

Conforme consta no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, a Universidade Estadual de Londrina – UEL surgiu da junção de cinco faculdades (Faculdade Estadual de Direito de Londrina, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina, Faculdade de Medicina do Norte do Paraná e Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina), tendo sido reconhecida por meio do Decreto Federal nº 69.324, de 07/10/1971 (Diário Oficial da União, de 08/10/1971, Seção I, Parte I). A Universidade Estadual de Londrina, entidade pública e gratuita, tem como missão "a gestão democrática, com plena autonomia didático-científica, comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, econômica, política e cultural do Estado do Paraná e do Brasil. Busca garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a igualdade de condições de acesso e de permanência discente, a liberdade e respeito ao pluralismo de ideias, tendo como finalidade a produção e disseminação do conhecimento, formando cidadãos e profissionais com competência técnica e humanística, orientada por valores éticos de liberdade, igualdade e justiça social". (UEL, 2010, p. 42).

A história da UEL confunde-se, muitas vezes, com a história da própria cidade de Londrina, pois ambas materializam o sonho de um povo que adotou o Norte do Paraná como sua terra natal. São mais de quarenta anos provendo atividades voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, que se concretizam na formação eficiente e com qualidade de centenas de profissionais, oriundos de diversas regiões do país, na graduação, nos cursos de especialização, nos programas de mestrado e de doutorado, contribuindo, assim, para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e cultural de Londrina e região. A UEL sempre teve um trabalho marcado pelo pioneirismo no que se refere ao uso de novas tecnologias na área de Educação, principalmente no que se refere à formação de professores. Neste sentido, há quarenta anos criou o Laboratório de Tecnologia Educacional – Labted – que dá suporte para toda a universidade no que tange ao uso de tecnologias diversas no processo de ensino além de ter incorporado o Núcleo de Educação a Distância (Nead) a partir de 2010.

A Educação a Distância (EaD) na UEL

A Universidade Estadual de Londrina, na década de 1970 e 1980, demonstrava grande preocupação com os avanços tecnológicos e as mudanças sociais. Ela esteve envolvida em atividades e programas educacionais que utilizavam a metodologia da Educação a Distância. Suas ações, nesse período, estavam relacionadas à participação em programas do governo federal que visavam ao aperfeiçoamento de professores universitários. A primeira menção quanto ao assunto registrada institucionalmente foi constatada na Ata da 61ª Reunião do Conselho Universitário, realizada em 27/05/1978 - p. 69: trata-se da implantação do Curso de Metodologia do Ensino Superior do Departamento de Educação, Comunicação e Artes – Ceca. O curso tinha como objetivo promover junto aos alunos/docentes a ampliação dos conhecimentos relativos ao exercício da docência, inclusive tecnológicos. Tal preocupação com o aperfeiçoamento das práticas de ensino e aprendizagem dos alunos/docentes estava imbricada no processo de tornar mais dinâmicas as aulas e o uso dos novos recursos tecnológicos no espaço acadêmico.

A repercussão positiva do curso de especialização foi um dos fatores que influenciaram na escolha da UEL para participar do Pades – Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, pois, para que as universidades pudessem ser incluídas no Pades, era necessário ter um programa de capacitação do pessoal docente que vislumbrasse o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em sala de aula. Além do Pades, o Programa de Integração Universitária e Teleducação Capricórnio - Piutec, o projeto Vídeo Universitário pelo Ipal/Unesco, o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – Brasilead, e outras ações isoladas de departamentos, em que professores utilizavam a EaD com seus alunos, entre estes, destaca-se o Departamento de Matemática com o Renop, denominado Informática Educativa e Educação a Distância. Durante o ano de 1996, uma Comissão, presidida pela diretora do Núcleo de Tecnologia (NTE, na época, hoje Labted) da UEL foi criada para propor um Programa de Educação

Continuada e a Distância. Tal projeto apresentava-se contemplando os principais requisitos para implantação da EaD na UEL, com metas estratégicas, objetivos, organização e estrutura funcional para EaD, metodologia, materiais instrucionais, acompanhamento e controle, sistema de avaliação, recursos físicos e humanos necessários à implantação, além de uma proposta piloto para capacitação e atualização de professores de 1° e 2° graus a ser propiciada pela Universidade Estadual de Londrina. Dessa forma, a UEL estava com um projeto pronto e consistente com outros projetos importantes da época, que contribuíram com a EaD nacional, como o projeto da Unicamp que envolvia a criação do ambiente virtual Teleduc e o Projeto da PUC RIO que envolvia o desenvolvimento do ambiente AulaNet.

Em meados do ano 2000, o governo do Paraná fomentava a implantação da Educação a Distância nas IES públicas e a convite da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – Seti – a UEL foi convidada a implantar a EaD na instituição. O então vice-reitor Márcio Almeida convoca os representantes dos departamentos da UEL para discutir a abertura de um curso para a formação de nível superior aos professores da rede pública de ensino na modalidade a distância. Após amplos debates, decidiu-se pela não participação da UEL. No entanto, apesar da decisão exposta

anteriormente, as ações relacionadas às práticas de EaD na UEL prosseguiram de outras formas, principalmente, por ações isoladas de alguns docentes com projetos que utilizavam tais recursos em seus departamentos. Assim, mesmo sem a vinculação institucional à proposta da Seti para a UEL, várias ações culminaram para o prosseguimento das práticas de EaD na UEL. Dentre essas ações destacam-se os programas de capacitação pela escola de Governo para profissionais envolvidos com a EaD, por realizações de palestras e cursos. No âmbito interno foi promovido o 1º Seminário sobre EaD da UEL (2008), a partir do qual se formou uma comissão permanente, que encabeçou e consolidou a criação do Núcleo de Educação a Distância da UEL-Nead, no ano de 2009.

Os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) proporcionaram mudanças significativas no ambiente acadêmico, contribuindo para que os envolvidos com a EaD pudessem avaliar sua importância à educação. Em 2010 a UEL, para atender ao Programa Especial de Aproveitamento de Conhecimentos Anteriores (Parecer CNE/CES136/2010), de 08 de julho de 2010, oferta o curso de licenciatura em Pedagogia – modalidade de Educação a Distância, que foi aprovado pela Resolução Cepe/CA nº 0102/2010. O total de alunos atendidos foi de 2.472, distribuídos em polos de apoio presencial nas cidades de Cerro Azul, Colombo, Palmeira e Paranaguá, detalharemos esta iniciativa mais adiante como uma atualização do relato apresentado por Piassa (2013).

Em 2013, a UEL ofertou o curso de especialização em Gestão Pública para cem alunos, distribuídos em dois polos de apoio presencial, localizados nas cidades de Diamante do Norte e Ubiratã, que atendem a cinquenta alunos cada, com um tutor presencial e dois a distância. A UEL, com o intuito de promover o aperfeiçoamento dos funcionários, abriu o polo piloto da UEL com trinta alunos, custeando os materiais acadêmicos (livros e apostilas) e os recursos humanos (um tutor presencial e um a distância).

A UEL também participa do Plano Anual de Capacitação Continuada – Pacc e ofertou, no de 2014, três cursos: Ambiente Virtual de Aprendizagem, Tutoria em EaD e Material Didático em EaD destinados inicialmente à comunidade interna da UEL, ou seja, alunos, funcionários, discentes e docentes.

A Formação de Professores a Distância

Apesar de seu pioneirismo, o uso de novas tecnologias sempre foi visto como um suporte para o ensino presencial e, no que se refere à Educação a Distância, esta sempre esteve restrita a formações complementares para melhorar a atuação dos profissionais da educação atuantes no ensino presencial, tanto professores como funcionários administrativos. A Educação a Distância para a formação inicial, principalmente de professores, nunca foi apoiada dentro da instituição, apesar de grandes esforços por parte de alguns docentes pesquisadores que por anos lutaram por implantar a EaD na instituição de forma mais ampla e com uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desde a década de 90 do século XX.

No ano de 2008, por força da influência do então reitor Vilmar Marçal, a EaD foi incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional da UEL, enunciando metas que supunham a implantação da modalidade na graduação, a exemplo das outras grandes universidades estaduais do Paraná, para os anos seguintes. E mesmo com toda a resistência interna, a oportunidade inicial chegou de uma maneira que se poderia chamar de "enviesada". O primeiro curso de graduação deveria ser ofertado e, para isso, tudo estava por construir, a começar pela infraestrutura e pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Narraremos aqui esta experiência, mesmo que de forma breve, assinalando as dificuldades encontradas, principalmente, em termos institucionais e as ações no sentido da superação.

Em termos metodológicos, optou-se uma descrição dos principais fatos, fundamentando-os em obras de autores tais como Veiga (2003) e Saviani (2005). Descrevemos o processo enfatizando minimamente as condições institucionais, o perfil discente e docente, o desenvolvimento do currículo e os resultados obtidos a partir da avaliação qualitativa feita pelos próprios alunos. Ao finalizar, chegou-se à conclusão de que mais que a implantação legal da modalidade, há que se implantar uma nova cultura epistemológica e operacional para o desenvolvimento da Educação a Distância.

Como já colocado na introdução, a UEL sempre foi pioneira no uso de novas tecnologias na Educação. Em meados da década de 70 criou o Laboratório de Tecnologia – Labted e outras instituições públicas estaduais do Paraná seguiram o mesmo passo, no entanto, somente a UEL manteve esse órgão em sua estrutura. O Labted foi criado para dar suporte a toda comunidade universitária no que tange não só ao uso de novas tecnologias, mas também mantendo em seu acervo filmes, documentários e registros visuais de importantes eventos institucionais.

Apesar do pioneirismo, a Educação a Distância, em si, sempre foi tomada com certa resistência por parte da maioria dos docentes e pesquisadores na instituição. As alegações eram muitas, o que não é possível citar neste texto com maior profundidade, valendo relatar, porém, as inúmeras vezes em que os principais conselhos da universidade negaram qualquer tipo de curso de graduação a distância. Os cursos de pós-graduação lato sensu e de extensão já não tiveram tanta resistência.

Em 2009 o então reitor, Professor Dr. Vilmar Marçal, e sua equipe direta criaram o Núcleo de Educação a Distância (Nead) como parte do Labted, ambos dirigidos pelo Prof. Doutor Pedro Paulo da Silva Ayrosa do Departamento de Computação. De acordo com a página do próprio Nead:

> Com a criação do Nead-UEL, vinculado à Reitoria, há o estabelecimento formal do lócus capaz de articular as ações institucionais relacionadas com a EaD, com os objetivos de oportunizar a democratização do conhecimento, por meio do acesso ao saber acadêmico; estimular e apoiar ações de Educação a Distância; incentivar o uso de ferramentas e tecnologias de informação e comunicação, visando à melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão; propor política de estímulo à produção científica em Educação a Distância e buscar parcerias e recursos para o desenvolvimento de Educação a Distância. (UEL, 2013).

Com grande dificuldade e muita argumentação pautada nas demandas pela Educação Superior e nas atuais políticas governamentais para a EaD, a equipe do Labted/Nead conseguiu incluir a modalidade no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O PDI (UEL, 2013, p. 10-11) previa:

» **Objetivo 1** – Estruturação formal do Núcleo de Educação a Distância da UEL (Nead-UEL). **Metas:**

1. revisão e aprovação do regimento interno do Nead com base nos novos documentos institucionais;
2. revisão e aprovação do regulamento para criação de curso de graduação, pós-graduação, extensão e outros na modalidade a distância.

» **Objetivo 2** – Inserção da UEL no programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Meta:**

1. definição e oferta do primeiro curso de graduação na modalidade a distância a ser ofertado por meio do sistema UAB.

» **Objetivo 3** – Apoio às atividades semipresenciais. **Metas:**

1. definição de um programa presencial de capacitação em EaD para a comunidade universitária;
2. definição de um programa de capacitação em EaD na modalidade a distância para a comunidade universitária;
3. ampliação dos sistemas virtuais de aprendizagem;
4. promoção de um evento anual para troca de experiência e avaliação das atividades semipresenciais desenvolvidas nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

» **Objetivo 4** – Implantação de cursos de graduação na modalidade Educação a Distância. **Meta:**

1. incentivar a criação de cursos de graduação na modalidade EaD.

Como é possível cotejar, a criação do Nead foi um primeiro passo para a implantação da EaD em nível, principalmente, de graduação, situação que já era fato nas outras grandes universidades do estado há cerca de dez anos: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual do Centroeste (Unicentro), com sede em Guarapuava.

Outro aspecto importante de se ressaltar é a via de oferta do curso de graduação, ou seja, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo apresentação exposta no site do Ministério da Educação e mais especificamente no site da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), a UAB:

> [...] é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. [...]
>
> O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para 'o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País'. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de Ensino Superior, bem como apoio a pesquisas em metodologias inovadoras de Ensino Superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2013a).

A UAB continuamente aceita novas instituições e novos cursos em seu sistema. A condição primeira para isso é que a instituição tenha um curso de graduação a ser ofertado que já tenha passado pela aprovação das instâncias superiores, bem como apresente polos aprovados pelos sistemas que apresentam a demanda e nos quais os cursos serão ofertados. (BRASIL, 2013).

A demanda para a UEL veio de forma "enviesada" como já foi colocado e que buscaremos explicar nos parágrafos que se seguem.

Marx, citado por Netto e Braz (2012), afirma que o homem se transforma de acordo com as condições que tem. Assim nos cabe apresentar em que materialidade se deu a oferta do primeiro curso de graduação na modalidade EaD na UEL.

Havia há muito tempo na instituição o interesse de alguns grupos de pesquisadores em implantar a Educação a Distância, esbarrando-se sempre nas decisões contrárias dos conselhos (Conselho de Centro, Conselho Universitário) internos. Uma primeira proposta de inserção na UEL da Educação a Distância se deu no final da década de 90, quando um pequeno grupo de docentes propôs ao Departamento de Educação a oferta do curso de Pedagogia na modalidade, com financiamento do Ministério da Educação. A proposta foi veementemente negada e o projeto foi transferido para a Universidade Estadual de Ponta Grossa (fonte oral) que hoje possui uma história de mais de dez anos com a Educação a Distância no estado do Paraná. Desde então, outras

propostas que poderiam ter sido apresentadas foram caladas em face à resistência.

No ano de 2010, no entanto, por conta de uma necessidade de demanda apresentada pelo governo do estado, a UEL teve sua chance de adentrar a Educação a Distância em nível de graduação mais uma vez. Esta demanda foi decorrente do processo vivenciado por alunos egressos da Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu. Esta instituição ofertou o curso Normal Superior a cerca de 40.000 estudantes de todo Paraná, dos quais grande parte era composta por professores da rede pública. No processo de reconhecimento, essa instituição não conseguiu reconhecer seu curso por conta de problemas de trâmite no qual o Conselho Estadual de Educação do Paraná teve participação decisiva. Por conta dessa problemática, sob a qual não nos debruçaremos, o curso em questão não teve diplomação, gerando um grande problema para os próprios estudantes que buscaram na justiça uma solução para a questão, e para muitas prefeituras, que financiaram a formação de muitos de seus professores.

Na atual gestão do governo do estado do Paraná, assumiu-se o compromisso de resolver o problema desses estudantes, principalmente daqueles que são ou eram professores da rede pública na época da oferta do curso. Para tanto, as universidades estaduais foram chamadas a colaborar e ofertar uma complementação de 1.384 horas para que estes professores obtivessem a certificação do curso de Pedagogia. Tal situação foi prevista no Parecer CNE/CES 136/2010. (BRASIL, 2010).

Resumidamente, este foi o caminho para que a UEL iniciasse a oferta da graduação. Depois de muitas negociações das quais participaram a Secretaria de Estado de Educação, a Secretaria de Ciência e Tecnologia, membros expressivos do Conselho Estadual de Educação, reitores e coordenadores da UAB nas universidades do Paraná, chegou-se a um consenso de que a oferta se restringiria a cerca de 15.000 professores, distribuídos em 48 polos. A UEL ficou responsável por 2.472 alunos distribuídos nos polos do município de Colombo, Paranaguá, Palmeira e Cerro Azul.

A Secretaria de Ciência e Tecnologia garantiu as verbas iniciais para a compra de equipamentos básicos para o Labted que ficaria responsável pela produção das aulas e um carro. A UAB se encarregaria do financiamento dos honorários dos professores e tutores pagos na forma de bolsas, despesas com deslocamento de docentes, material impresso e outras menores (verbas que chegaram onze meses depois do início do curso), e a UEL realizaria o trabalho formativo e a diplomação dos estudantes. As condições estavam estabelecidas, agora seria a hora de começar o curso. E nós lançamos nesta "aventura" sem conhecer de fato como se processava a EaD em termos operacionais.

Começando a desenhar o processo

Na condição de seres históricos, nossos primeiros passos foram no sentido de aproveitarmos experiências anteriores, tanto do ensino presencial, quanto do processo empírico, vivenciados por nós, enquanto equipe, na EaD. Contávamos com uma equipe multidisciplinar: uma secretária que obtivera sua formação em cursos a distância, um coordenador de tutoria cuja formação na Europa lhe capacitara em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, o coordenador geral da UAB com larga experiência em ambientes virtuais, tecnologias educacionais e avaliações institucionais de cursos a distância e a coordenação do curso com experiência em docência em EaD em uma instituição privada e também como coordenadora de um curso presencial.

Num primeiro passo, nos fundamentamos no que tange à EaD. Segundo o Decreto 5622/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a modalidade, esta é definida em seu Artigo 1º, como:

> Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O mesmo decreto determina a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações, estágios, defesas de trabalhos de conclusão de curso e atividades laboratoriais. A partir dessas primeiras definições, elaboramos a matriz curricular a partir do curso presencial, considerando o aproveitamento de estudos já realizados pelos estudantes. Neste momento, ocorreu-nos que não seria uma complementação, mas uma oferta especial de curso, pois os estudantes não iriam completar um curso anteriormente feito, como prevê a Resolução 1/2006 (BRASIL, 2006) que fixa diretrizes para o curso de Pedagogia, mas iriam fazer um novo curso, com pressupostos diferentes, com ideais de homem e de sociedade diferentes, apesar do aproveitamento dos estudos anteriores.

A prova disso estava no fato de que muitas disciplinas já feitas por eles na instituição anterior deveriam ser novamente cursadas em função da diferença de carga horária e de ementa. Ao final tínhamos 24 disciplinas a serem cursadas num espaço de doze meses, sendo vinte teóricas e quatro estágios: dois voltados para a docência (na Educação Infantil e no Ensino Fundamental) e dois voltados para a gestão (um na gestão da escola pública e outro na gestão de espaços de educação não-formal).

Para a equipe, a construção desse projeto pedagógico implicava inovar e reconceber a própria EaD em termos dos modelos existentes nas universidades públicas do Paraná. Os modelos existentes supunham a oferta de uma disciplina por vez, com duração média de um mês, nós teríamos de ofertar três disciplinas concomitantemente

a cada três semanas, com previsão de datas para exames e disciplinas ofertadas em regime de dependência[1]. E tudo não poderia ultrapassar os doze meses. Além disso, todo um trabalho de explicação e convencimento junto aos professores e estudantes acabou por se fazer necessário, uma vez que muitos questionavam o fato de terem que cursar novamente algumas disciplinas e ter de realizar estágios já cumpridos. Outros questionavam o fato de já serem professores e mesmo assim terem de realizar os estágios.

Enquanto íamos construindo o projeto, num processo de práxis, confrontando o projetado e sua realização, enfrentávamos também as limitações colocadas pelos próprios alunos. De acordo com o diagnóstico feito pela equipe, apenas 45% dos estudantes diziam ter familiaridade com o uso da internet e do computador. Então, o enfrentamento veio por meio de vídeos e manuais explicativos que procuravam passo a passo possibilitar o acesso e a navegação no ambiente virtual de aprendizagem, que em nosso caso foi a plataforma Moodle[2].

Outra característica que acabou por se constituir em uma limitação foi a dificuldade de interpretação dos estudantes das mensagens escritas e colocadas na plataforma. Aprendemos que a dialogicidade da comunicação em EaD deveria ser uma constante. Que as mensagens deveriam se aproximar da coloquialidade sem perder de vista a formalidade. Também tivemos que recorrer constantemente a instruções orais, gravadas em vídeo que acompanhavam as instruções escritas. O que demonstra o caráter ainda oral de nossa cultura comunicativa. Neste sentido, Kenski (2004, p. 67) afirma:

> Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso.

Vale explicitar que o grupo de estudantes que compunham nosso corpo discente apresentava algumas características bastante peculiares. Dentre elas, destacamos que, em função de sua situação de espera pela diplomação, consideravam-se vítimas da burocracia do sistema educacional. Ao saberem da iniciativa do Estado em resolver sua situação esperavam que o curso fosse conduzido no sentido de legitimar sua formação anterior. Ao se depararem com a condição de terem de estudar, sentar-se em um banco escolar novamente, muitos já com mais de cinquenta anos e perto de uma aposentadoria, criaram barreiras comunicacionais, tornando o processo bastante conflituoso. Foi um exercício de muita interação no sentido de explicar a importância e a chance de crescimento profissional que o curso estava proporcionando.

Outro aspecto que influenciou o desenho e o desenvolvimento do currículo foi o fato de contarmos com estudantes trabalhadores, que se, por um lado, trabalhavam em média de trinta a quarenta horas semanais, por outro traziam toda uma gama de experiências de suas salas de aula que poderiam ser exploradas no desenvolvimento das disciplinas. Assim, a práxis foi um princípio norteador do processo formativo instituído no curso. Segundo Netto e Braz (2012, p. 56):

> A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores [...].

A partir dessa consideração sobre a práxis, não poderíamos ignorar a experiência docente de nossos estudantes e nem sua condição enquanto seres históricos, haja vista que a média de idade variava entre 35 e 45 anos, com alguns chegando à faixa dos sessenta anos. Em outras palavras, adultos, de uma geração pouco acostumada com a velocidade e as possibilidades da tecnologia da informação e da comunicação. Também era fato que o curso feito anteriormente se distanciava do nosso no tempo e na organização curricular.

A cultura acadêmica que se manifesta na linguagem, na organização do trabalho pedagógico, na formatação e apresentação dos conhecimentos produzidos precisa ser subjetivada pelos estudantes, de forma a garantir seu desenvolvimento. (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004). Esse ponto foi outro que se constituiu em uma barreira a ser transposta no desenvolvimento de nosso projeto pedagógico. A superação veio de constantes reuniões da equipe para se repensar e se refazer o processo, facilitando a navegação na plataforma, o acesso aos dados e bibliografias básicas de estudo, deixando claro nas atividades propostas os objetivos e os canais de interação com os docentes e tutores.

Outro elemento que foi decisivo para o desenvolvimento de nosso projeto foram seus principais agentes: professores e tutores. Seguindo os editais da UAB para a seleção dos tutores e do corpo docente, os profissionais que trabalharam conosco apresentaram como característica básica a experiência em EaD.

1. Regime previsto na Resolução UEL/Cepe 150/2012 que determina que o estudante poderá cursar até duas disciplinas reprovadas por nota após o final do ano letivo.
2. Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*): software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual de aprendizagem.

No que se refere ao corpo docente não tivemos grande apoio do Departamento de Educação da UEL, que publicamente manifestou-se contrário à oferta do curso de Pedagogia na modalidade a distância. A alternativa foi ofertar o curso pelo programa Parfor[3] e contar com docentes externos, vinculados ao serviço público. A possibilidade de ter docentes externos possibilitou uma seleção de profissionais experientes, com mais de cinco anos de docência na EaD e ao mesmo tempo experiência na Educação Básica.

Os poucos professores, cerca de um terço, que participaram do trabalho nos permitiu perceber o real despreparo do nosso corpo docente no que tange à EaD e que futuras ofertas de cursos demandariam um profundo preparo técnico e pedagógico do mesmo. As estratégias didáticas utilizadas foram relativamente simples: aulas gravadas, trabalhos individuais e trabalhos presenciais, mas nossos docentes inexperientes tiveram dificuldades em lidar com o planejamento, os prazos e a divisão de tarefas com os tutores, além da câmera filmadora, bastante intimidadora inicialmente – realmente paradigmas que necessitavam ser quebrados.

Quanto aos tutores, foram divididos em dois grupos: presenciais que atuavam diretamente na orientação dos alunos nos polos de apoio presencial e os tutores a distância que atuavam na universidade. Nosso intuito foi criar entre tutores, alunos e docentes um processo de educação em rede. Para isso, realizamos constantes reuniões para discutir as atividades, os critérios de avaliação, as dificuldades dos alunos e os caminhos da superação. Tanto os tutores presenciais quanto os tutores a distância tinham um papel de caráter acadêmico na formação dos estudantes.

Outro elemento importante no desenvolvimento do projeto foi o processo de avaliação. O Decreto 5622/2005 determina que as avaliações presenciais devem ter um peso maior que as avaliações feitas a distância. Isso demonstra nossa, ainda, falta de autonomia, enquanto povo, para nos guiarmos nos processos de aprendizagem, necessitando de constante controle institucional. Nesse contexto, tínhamos três importantes momentos de avaliação: os trabalhos individuais postados na plataforma, corrigidos e recorrigidos pelos tutores num caráter formativo do processo. Trabalhos em grupo interdisciplinares, cujo objetivo era analisar o envolvimento dos alunos e promover sua interatividade, com um caráter mais diagnóstico e, por fim, o teste escrito, com questões abertas e fechadas, com um caráter somativo. (LUCKESI, 1996).

No processo de avaliação, houve um cuidado especial, por parte do corpo docente e da coordenação, em garantir que os critérios ficassem bem claros, bem como a possibilidade de o aluno refazer seu trajeto de aprendizagem. Ao longo do processo muitos alunos argumentavam que seu baixo desempenho em relação aos conteúdos cognitivos deveria ser compensado por sua conduta adaptada às regras institucionais. Questionavam e criticavam que não valorizávamos o "esforço do aluno". Segundo Saviani (2005), o papel da escola é a transmissão dos conteúdos historicamente acumulados. A disciplina, a pontualidade, a assiduidade são comportamentos esperados dos adultos aprendizes, como condição para sua aprendizagem. Passíveis de avaliação, sim, mas no sentido de se diagnosticar o quão significativo o processo estaria sendo aos estudantes.

A constante troca de mensagens entre a coordenação, tutores, professores no sentido de alterar o cenário e a cultura voltada ao comportamento adaptado e menos à apropriação dos conteúdos demonstrou a necessidade de maior aprofundamento na compreensão do que o conteúdo escolar representa para os próprios docentes e que compreensão tem de sua própria formação. O que significa aprender para os professores? O que significa estudar? O que significa a formação continuada? De uma certa forma, pelo fato de já possuírem um curso de graduação, este curso por nós ofertado se constituiu em uma continuidade do processo formativo.

Deixamos os estágios por último, no que tange ao desenrolar do currículo. Estes constituíram um grande desafio, diferentemente das experiências que já tínhamos com o ensino presencial. Tivemos que construir uma forma de condução para os mesmos tomando como condição o fato de nossos alunos já estarem em sala de aula ou no exercício da gestão. A solução foi criar uma rede, envolvendo os gestores escolares, os professores das escolas, os tutores e os docentes supervisores de estágio. Cada grupo com responsabilidades no sentido de colaborar para que o estudante realizasse seu estágio de forma a refletir sobre a sua prática.

O início do estágio se deu pela elaboração de planos de estágio, extremamente detalhados em sua composição, bem como estruturar a forma de acompanhamento e de disseminação dos resultados. O acompanhamento era feito pelos tutores presenciais nos polos, com o apoio dos tutores a distância. Quanto à disseminação, optamos por realizar mostra dos trabalhos nos polos de apoio presencial, com o acompanhamento dos docentes do curso. As "Mostras de Estágio", como denominamos o momento da disseminação, foi riquíssimo tanto para interagir com os alunos, bem como para avaliar in loco as dificuldades enfrentadas pelos alunos, enquanto seres concretos, para realizar o curso e obter sua diplomação, há tanto adiada.

3. O Parfor é um Programa dentro do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica de caráter emergencial instituído para atender ao disposto no Artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O programa oferta cursos de primeira e segunda licenciaturas para docentes da rede pública.

Por fim, cabe relatar os desafios enfrentados com a inexperiência institucional. O modelo adotado pela direção do Nead foi o modelo descentralizado, envolvendo todas as pró-reitorias e divisões da UEL, buscando evitar a segregação da EaD dentro da instituição. Belloni (2002) afirma que na EaD é a instituição que ensina, e não o professor. Em nosso caso, a instituição foi a aprendente. Este aspecto foi de todos, sem dúvida, o maior desafio.

A EaD possui velocidade e necessidades próprias que a universidade ainda não conseguiu assimilar. Tivemos que criar, ao longo do curso, os regulamentos para os estágios, para os trabalhos de conclusão de curso, para os procedimentos acadêmicos, para a colação de grau, inexistentes na instituição. Tivemos que explicar por inúmeras vezes que a ausência física (distância transacional) dos estudantes implicava se criarem protocolos de procedimentos mediados pelas tecnologias. Nem um sistema de lançamento de notas informatizado foi possível de ser criado durante o curso, o que em muito dificultou nosso trabalho.

Tivemos que criar um sistema emergencial no próprio Nead, adaptado ao sistema da universidade, mas como todo sistema emergencial bastante falho e que nos serviria somente nesta oferta especial. Ainda estamos esperando que o órgão de apoio à informatização crie um sistema de lançamento de notas para a EaD da UEL.

Encerramos esta breve narração avaliando que esta experiência foi um grande passo no sentido de se instituir definitivamente a EaD na UEL e fortalecer a cultura educacional da modalidade na rede pública. Um difícil aprendizado que supõe rupturas, inovações, mudanças institucionais, regulatórias e culturais profundas. (VEIGA, 2003).

Considerações Finais

Este texto teve por objetivo realizar uma breve narrativa histórica da EaD na UEL destacando primeira experiência da Universidade Estadual de Londrina e ainda em andamento, na oferta do primeiro curso de graduação a distância.

Foi uma experiência rica no sentido de compreender as especificidades da EaD e suas várias possibilidades no sentido de democratizar a educação superior, bem como de multiplicar as formas, os meios e as possibilidades de aprendizagem por parte dos estudantes e da própria instituição.

Em relação especificamente a esta oferta especial do curso de Pedagogia, ao final, dentre outras considerações, diante da avaliação positiva feita pelos estudantes (93% em média), acreditamos que ainda é preciso repensar a formação continuada de professores no sentido de se refazerem os ciclos formativos, de forma profunda, recuperando conceitos, teorias e reflexões um dia experienciados em cursos de formação. Nesse sentido, a Educação a Distância se constitui num importante instrumento estratégico de ensino e de aprendizagem.

Referências

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Ano XXIII, nº 78, abril/2002. 118-142. Disponível em: ‹http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf›. Acesso em: 17 jul. 2015.

BRASIL. MEC. Decreto 5662\2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf›. Acesso em 17 jul 2015.

BRASIL. CNE. Resolução CNE 1\2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf›. Acesso em: 17 jul. 2015.

BRASIL. CNE. Súmula de Parecer. CNE/CES 136/2010. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6287&Itemid=›. Acesso em: 17 jul. 2015.

BRASIL. CAPES. UAB. Chamada UAB nº 01/2013 - **Cursos Novos no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)** – 2013. Disponível em: ‹http://www.uab.capes.gov.br/›. Acesso em: 17 jul. 2015.

BRASIL. MEC. CAPES. **Universidade Aberta do Brasil**. 2013a. Disponível em: ‹http://www.uab.capes.gov.br/›. Acesso em: 17 jul. 2015.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIASSA, Z. A. C. O Processo de Construção e Implantação do Primeiro Curso de Graduação na Modalidade a Distância da Universidade Estadual de Londrina. **XI Congresso Nacional de Educação** (Educere), 2013, p. 5355-5366.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHUGURENSKY, D.; NAIDORF, J. Parceria universidade-empresa e mudanças na empresa. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 997-1022, Especial - Out. 2004-2005.

UEL. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia** – Modalidade EaD. Londrina: Mimeo, 2013.

VEIGA. I. P. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003, p. 267-281. Disponível em: ‹http://www.cedes.unicamp.br›. Acesso em: 17 jul. 2015.

7

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ: história, políticas e práticas institucionais

COSTA, Maria Luisa Furlan
Doutora. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. UEM.

ALTOÉ, Neusa
Doutora. Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação. UEM.

SANTOS, Annie Rose dos
Doutora. Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa. UEM.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Institucionalização.
Universidade Estadual de Maringá.

Nosso objetivo neste artigo é discorrer sobre o processo de implementação dos cursos superiores oferecidos na modalidade a distância na Universidade Estadual de Maringá (UEM), salientando seus aspectos históricos, políticos e legais, bem como sua relevância para a sociedade da região em que se situa, o noroeste do Estado do Paraná. Empreendemos um sucinto levantamento histórico da educação a distância (EaD) no Brasil até a publicação da Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que possibilitou a essa modalidade de ensino deixar de ter um caráter emergencial e supletivo, passando a ter reconhecimento legal em documentos que buscam instituir critérios e normas para a criação de cursos e programas pelas instituições de ensino brasileiras. Destacamos que a aprovação da LDB propiciou, de forma geral, a discussão sobre o oferecimento de cursos na modalidade a distância pelas Instituições de Ensino Superior (IES), e de modo particular na UEM. Como exemplo, citamos a criação, em 2001, do primeiro curso superior a distância dessa instituição, visando atender especificamente à demanda de professores em exercício na rede pública de ensino que não possuíam formação superior e que por esse motivo poderiam ser atingidos pelas disposições transitórias da LDB, especificamente pelo disposto em seu Artigo 87, que ao conclamar a Década da Educação, estabeleceu que de 2007 em diante seriam admitidos apenas professores habilitados em nível superior ou formados em serviço. Ressaltamos que, em 2004, a UEM foi credenciada para ofertar cursos na modalidade a distância, passando a integrar, em 2008, o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Assinalamos que atualmente a UEM oferta seis cursos de graduação e três cursos de especialização no âmbito do Sistema UAB, o que se traduz na expansão e interiorização do Ensino Superior público de qualidade, tornando essa IES relevante no cenário regional.

Introdução

Neste texto, objetivamos apresentar o processo de implementação dos cursos superiores ofertados na modalidade a distância da Universidade Estadual de Maringá (UEM), destacando sua historicidade e seus aspectos políticos e legais e apontando a importância dessa instituição para a região em que se situa, o noroeste do estado do Paraná. Inicialmente, empreendemos um breve levantamento histórico dessa modalidade de ensino no Brasil até a publicação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que possibilitou à educação a distância deixar de ter um caráter eminentemente emergencial e supletivo, passando a ser reconhecida legalmente em documentos que visam instituir critérios e normas para a criação de cursos e programas pelas instituições de ensino no país. Em seguida, discorremos sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), descrevendo seu funcionamento; sobre a Universidade Estadual de Maringá, mais especificamente acerca do credenciamento institucional e autorização de seu primeiro curso de graduação, o curso Normal Superior; sobre o Programa Pró-Licenciatura dessa instituição, relatando seu processo de integração ao Sistema Universidade Aberta do Brasil; e sobre o Núcleo de Educação a Distância da UEM, apresentando os cursos a distância oferecidos por essa instituição, os polos de apoio presencial abrangidos, o total de formandos nessa modalidade ao longo de quinze anos e indicando as perspectivas para o futuro.

No Brasil, a implantação da modalidade de educação a distância (EaD) conheceu diferentes etapas, as quais ocorreram também em outros países: desde os cursos por correspondência, passando pela transmissão radiofônica e televisiva, pela utilização da informática e do telefone, até os atuais processos de utilização conjugada dos meios – a telemática e a multimídia –, juntamente com materiais impressos. A educação a distância tornou-se mais significativa a partir da década de 1970, com a oferta de programas de teleducação. Outro fator contribuinte para a expansão de cursos ofertados nessa modalidade de ensino nas Instituições de Ensino Superior (IES) foi o notável crescimento, em meados da década de 1990, da rede mundial de computadores, a Internet, que se transformou no meio principal de convergência de todas as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Para Costa (2010), a oficialização da EaD e o desenvolvimento tecnológico contribuíram para expandir a oferta de cursos superiores a distância em função da existência de uma demanda social reprimida que exerce, a todo instante, uma grande pressão pelo crescimento de vagas no Ensino Superior público.

Corroborando Oliveira (2003), no século XXI o país procurou maneiras alternativas concretas para, ao lado do sistema de ensino presencial, garantir que a educação seja direito de todos e facilitadora de uma inovação cultural social, objetivando minimizar as desigualdades sociais. Nesse sentido, a EaD é assumida como um compromisso nacional. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 abre perspectivas e responsabilidades na educação a distância quando, em seu Artigo 80, preconiza que ao poder público cabe "incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada". (BRASIL, 1996). Decretos e portarias foram aprovados regulamentando aspectos da EaD constantes nessa lei, e também foi criada pelo governo, em 1996, no Ministério da Educação (MEC), uma Secretaria de Educação a Distância (Seed) que contava com programas, banco de dados e demais atividades orientadas para a definição de uma política nacional de EaD.

A Seed, contudo, foi extinta em 2011, e seus programas e suas ações foram alocados em diferentes instâncias do MEC, como a Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); atualmente, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), alocado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), é o programa de maior representação no Ensino Superior a distância, a ser melhor descrito na próxima seção.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil: breve histórico

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado como uma política direcionada à educação, implementada nos dois mandatos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), e discorremos sobre ele por se tratar de programa o qual a Universidade Estadual de Maringá integra. Pontuamos que esse sistema foi instituído oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o propósito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país mediante cursos e programas a distância oferecidos por IES públicas em articulação com os polos de apoio presencial.

Os objetivos da UAB são a institucionalização da EaD e a centralização das políticas educacionais que abrangem essa modalidade de ensino voltada à formação de professores no Ensino Superior; sua prioridade é a formação de professores nas licenciaturas, a capacitação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica da rede pública, o aperfeiçoamento e a especialização, além de buscar dirimir as desigualdades de acesso ao Ensino Superior nas regiões interioranas do país por meio da oferta de cursos superiores em diferentes áreas e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas sobre novas metodologias e tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

A UAB é um sistema constituído por instituições públicas de Ensino Superior alicerçado pelo trinômio ensino, pesquisa e extensão, vinculado à Diretoria de Educação a

Distância (DED) da Capes, como assinalamos, prevendo a oferta de educação superior com base na adoção e no fomento da modalidade de EaD, o que lhe confere férteis potencialidades, considerando que um de seus objetivos é atender às demandas reprimidas por educação superior no país.

Estudiosos da modalidade de educação a distância seguem o pressuposto de Mota (2009, p. 297) de que "a UAB apresenta as bases para a educação de adultos que trazem experiências prévias do mundo do trabalho e retornam aos bancos escolares à procura de formação inicial ou continuada"; já para Costa (2013), a UAB contribui para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais, seja em cursos superiores, seja em relação às possibilidades de oferta de educação continuada ao longo da vida.

Ressaltamos que o Sistema UAB funciona como articulador entre as IES e os governos estaduais e municipais com a finalidade de atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial.

Dados de maio de 2015 disponibilizados na página virtual da Capes informam que o Sistema UAB é integrado por 106 instituições públicas, das quais 58 são universidades federais, dezenove institutos de educação, ciência e tecnologia e 34 universidades estaduais. As atividades pedagógicas dessas instituições abrangem 734 polos de apoio presencial ativos, localizados nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. São 56 polos na região Centro-Oeste, 231 no Nordeste, 89 na região Norte, 225 no Sudeste e 136 no Sul do Brasil (Quadro 1).

Quadro 1 - Número de polos de apoio presencial do Sistema UAB em 2015

REGIÃO	NÚMERO DE POLOS
Centro-Oeste	56
Nordeste	231
Norte	89
Sudeste	225
Sul	136
TOTAL	**734**

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

As IES credenciadas para a oferta da educação a distância, no Sistema UAB, são responsáveis pelas atividades acadêmicas dos cursos oferecidos. Os governos estaduais e municipais, os entes mantenedores, responsabilizam-se por instalar e garantir a infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos indispensáveis à oferta de cursos da UAB nos polos de apoio presencial. O Ministério da Educação, via Capes, é responsável pela coordenação desse sistema.

Nas IES que ofertam cursos no âmbito do Sistema UAB, como é o caso da UEM, o modelo pedagógico sustenta-se em quatro pilares: (i) sistema de tutoria; (ii) utilização de material impresso; (iii) realização de encontros presenciais e obrigatórios nos polos; (iv) uso do ambiente virtual de aprendizagem. (RAINHA, 2014).

Após breve conceituação da EaD no Brasil, do Sistema UAB, tratamos do nosso maior objetivo: o processo de institucionalização da EaD na Universidade Estadual de Maringá, ressaltando seus aspectos históricos, políticos e legais[1]. Inicialmente discorremos sobre a promulgação da LDB no 9394/96, mais especificamente sobre o disposto em seu Artigo 87, para então tratarmos dos desdobramentos da institucionalização da UEM, com destaque para as perspectivas futuras.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9394/96 propiciou amplo debate nacional sobre a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental nos meios acadêmico-educacionais. Entre as discussões, estava o fato de a atual LDB conclamar, em seu Artigo 87, a Década da Educação (1997 a 2007), especificando, no parágrafo 4º, que posteriormente a esse período seriam admitidos para o quadro do magistério apenas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço[2] . A referida lei preconizou ainda que seria competência dos municípios e, supletivamente, do Estado e da União, a elaboração de programas de capacitação com o objetivo de incluir todos os professores em exercício, podendo se fazer uso da modalidade presencial e ou da modalidade a distância para essa finalidade.

O advento dessa lei levou a Universidade Estadual de Maringá a iniciar o processo de implementação da modalidade de educação a distância visando, inicialmente, à formação dos profissionais da educação em nível superior. A definição de somente poderem ser contratados, a partir de 2007, professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço desencadeou, por parte desses profissionais, a busca por uma formação em nível de graduação. Dessa forma, estados e municípios procuraram meios de propiciar essa formação a seus professores, considerando os resultados dos levantamentos estatísticos empreendidos nas

1. Este capítulo trata mais amplamente do tema já discutido no artigo denominado "A Educação a Distância na Universidade Estadual de Maringá: uma contribuição para a democratização e interiorização do Ensino Superior público no Estado do Paraná", de autoria de COSTA, Maria Luisa Furlan; COSTA, Célio Juvenal. In: BRITO, Glaucia da Silva (Org.). Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Coordenação de Políticas de Educação a Distância. **Cadernos de Educação a Distância**. UFPR, 2012, p.31-44.
2. Revogada pela Lei nº 12.796/2013.

últimas décadas do século XX, que apontavam a quase impossibilidade de serem atendidas as determinações da Lei no 9394/96 devido ao elevado número de professores atuantes nas primeiras séries do Ensino Fundamental sem a habilitação mínima exigida.

Para exemplificar, ao final do ano de 2000, havia, no estado do Paraná, aproximadamente 30.000 professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem curso superior e desprovidos de condições de frequentar os cursos regulares, considerando sua dificuldade de acesso às Instituições de Ensino Superior e a precariedade de recursos materiais e humanos dessas IES para oferecer cursos a esses professores, dispersos em diversas regiões do estado. Diante desse contexto, a UEM se organizou para buscar atender à demanda de professores que, naquele momento, careciam de formação em nível superior.

Desse modo, a UEM procurou responder pontualmente à solicitação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Seed) para que as universidades públicas propusessem um projeto de curso destinado à capacitação de professores sem a formação de nível superior ou leigos das redes estadual e municipal de ensino do estado. Frisamos que essa solicitação acelerou um processo que já se encontrava em curso, visto que em 1998 fora criada, na instituição, uma comissão para estudar a possibilidade de se oferecer cursos superiores em uma modalidade distinta da do ensino presencial, com o objetivo de democratizar e interiorizar a oferta de vagas públicas no Ensino Superior.

O primeiro curso de graduação na modalidade a distância da UEM e seu credenciamento institucional

A Universidade Estadual de Maringá, criada pela Lei Estadual 6.034 de 06 de novembro de 1969[3], é uma instituição de Ensino Superior estadual localizada no noroeste do estado do Paraná, na cidade de Maringá, onde fica o campus-sede. Possui também campus nas cidades de Cianorte, Cidade Gaúcha, Goioerê, Ivaiporã e Umuarama, e extensões nos distritos de Floriano e Iguatemi – pertencentes a Maringá –, e na cidade de Porto Rico. A instituição oferece 63 cursos de graduação, 85 cursos de especialização, trinta cursos de mestrado, dezessete cursos de doutorado e dois cursos de pós-doutorado nas diferentes áreas de conhecimento.

Atualmente, a UEM comemora uma década e meia de trabalho na modalidade a distância e, de acordo com o seu estatuto, cada modalidade – presencial ou a distância – constitui cursos distintos, cujos coordenadores e vice-coordenadores são eleitos pela comunidade acadêmica e possuem assentos no Conselho de Extensão e Pesquisa (CEP), permitindo um debate extremamente positivo no que se refere às especificidades dos cursos ofertados a distância.

Nesses quinze anos de existência da modalidade a distância, destacamos a necessidade de serem continuamente avaliadas as práticas desenvolvidas na instituição bem como serem divulgadas as conquistas alcançadas, valorizando os pontos positivos e empreendendo esforços conjuntos para a superação dos obstáculos e impedimentos ainda existentes, visando a que os cursos de EaD atinjam o patamar de qualidade almejado.

É com esse intento que discorremos, neste capítulo, da historicidade do processo que possibilitou a ampliação das vagas ofertadas pela UEM e da inserção das atividades de ensino, pesquisa e extensão em áreas até então pouco atingidas pela instituição, pontuando sobre sua importância para a região noroeste paranaense.

No ano de 2000, visando acelerar a inserção da UEM para a oferta de cursos de formação dos professores do Ensino Fundamental em exercício, a opção da instituição foi por um projeto que incluísse as estratégias utilizadas em situações semelhantes. Dentre as experiências vigentes à época, o projeto da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), de 1992, foi considerado o mais adaptável às condições então existentes na UEM e por essa razão foi firmada parceria com a UFMT, por meio de convênio, para oferecer um curso de formação de professores na modalidade a distância.

Assim, em conjunto com a UFMT, a UEM promoveu um curso de pós-graduação, em nível de especialização, denominado Formação de Orientadores Acadêmicos para a Modalidade de Educação a Distância, do qual participaram docentes da UEM e técnicos e professores das redes estadual e municipal de educação. O objetivo desse curso foi a formação de orientadores acadêmicos e a qualificação de uma equipe multidisciplinar para posteriormente atuar no desenvolvimento de um curso de graduação a distância.

Dessa maneira, ao final do ano de 2000, a UEM implantou um curso de formação de "professores em exercício" com o intuito de contribuir para a compreensão do processo educativo em seus aspectos didático, pedagógico, histórico, social, econômico, político e cultural e visando ao domínio de fundamentos teóricos básicos das ciências integrantes dos currículos relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse curso ofertou 1.500 vagas, as quais foram distribuídas em três polos regionais dos municípios de Cidade Gaúcha, Diamante do Norte e Goioerê do estado do Paraná. Esses polos regionais, por seu turno, gerenciavam 43 Centros de Estudos situados em cidades da região de influência de cada polo e envolveram 69 municípios onde estavam matriculados os 1.189 alunos, professores em serviço do Ensino

3. Regulamentada pelo Decreto 18.109 de 28 de janeiro de 1970.

Fundamental; destes, 1.146 concluíram o curso em março de 2004.

Ao mesmo tempo em que ocorreu a oferta do primeiro curso de graduação na modalidade a distância da UEM, desencadearam-se o processo para o credenciamento da instituição para oferecer cursos nessa modalidade e o de solicitação de autorização do curso de licenciatura plena para os anos iniciais do Ensino Fundamental também a distância. Ambos os processos foram protocolizados no Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (Sapiens/MEC) no ano de 2002. Com a finalidade de observar as condições para o credenciamento solicitado pela UEM, foi instituída, pelo Ministério da Educação (MEC), uma Comissão de Verificação, que após visita à instituição e trâmite de seu Relatório, possibilitou o credenciamento para a oferta de cursos superiores a distância, pelo prazo de cinco anos, de acordo com a Portaria nº 3.242 do MEC, expedida pelo Parecer CNE/CES 251, de 16 de setembro de 2004.

Pontuamos que, na mesma data, a UEM foi autorizada a ofertar o curso de licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental a distância, com 1.500 vagas iniciais para os polos de Cidade Gaúcha, Goioerê e Diamante do Norte. Nesse processo de autorização e reconhecimento, o curso foi intitulado Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação a distância.

O Programa Pró-Licenciatura

Paralelamente aos processos de credenciamento institucional e de permissão de autorização para o funcionamento de seu primeiro curso de graduação na modalidade a distância, a UEM concorreu ao Edital 001/2004-Seed-MEC – Pró-Licenciatura Fase 1 – na condição de nucleadora do Consórcio EaD-Paraná, com um projeto para a oferta de 2.100 vagas para o curso Normal Superior, que respondiam à demanda de aproximadamente sessenta municípios das regiões noroeste e centro-oeste do estado do Paraná. O edital contemplou esse projeto, destinando recursos para a construção de um Núcleo de Educação a Distância (Nead) na instituição e para a aquisição de equipamentos voltados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso. Aliado a isso, a UEM recebeu recursos direcionados à produção de material didático, o qual, por sua vez, foi veiculado como a Coleção Formação de Professores-EaD, com 33 volumes publicados em forma de livros impressos pela Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem).

Em princípio, os recursos recebidos pela instituição destinaram-se à oferta única do curso Normal Superior na modalidade a distância em seis polos de apoio presencial – Cianorte, Cidade Gaúcha, Diamante do Norte, Goioerê, Sarandi e Umuarama. As vagas públicas para esses polos foram abertas em um processo seletivo próprio ao final de 2005.

No início de 2009, realizou-se a colação de grau dos 1.615 formandos provenientes desse curso. Destarte, as vagas financiadas no Programa Pró-Licenciatura não foram totalmente ocupadas, e por esse motivo a UEM abriu um novo processo seletivo ao final de 2006, sendo, então, matriculados 594 alunos em uma nova turma do curso Normal Superior na modalidade a distância, com 533 concluintes no início de 2010.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, em maio de 2006, propiciou à UEM envidar esforços para transformar o projeto do curso Normal Superior em Pedagogia, cujo processo de alteração foi aprovado pelos departamentos responsáveis pelo maior número de disciplinas no curso, os quais nomearam uma comissão responsável pela elaboração do novo projeto. Desse processo de mudança salientamos o aumento da carga horária – de 2.850 para 3.846 horas – e o prazo de conclusão do curso, de três para quatro anos. Atrelado a isso, para atender às novas diretrizes, foram criadas disciplinas com o intuito de subsidiar os licenciados para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade normal, assim como em outras áreas que exigem conhecimentos pedagógicos.

Sublinhamos que esse projeto da UEM atendia, pedagogicamente, à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, extinguindo as habilitações desse curso e abrindo possibilidades para que as IES que ofertavam cursos autorizados como Normal Superior e que almejassem a transformação em curso de Pedagogia pudessem elaborar um novo projeto pedagógico. Em virtude disso, aos egressos do curso Normal Superior da UEM foi dada a oportunidade de ingressar posteriormente na instituição como portadores de diploma de curso superior para concluir o curso de Pedagogia em um processo organizado de forma a propiciar o aproveitamento das disciplinas cursadas.

O projeto do curso de Pedagogia foi fundamental para que a Universidade Estadual de Maringá integrasse o Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Decreto no 5.800, de 08 de junho de 2006 (COSTA, 2010), como tratamos na próxima seção.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil na UEM

O objetivo da Universidade Estadual de Maringá, ao integrar o Sistema UAB, foi o de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, em atendimento à LDB no 9394/96, principalmente no que estabelece seu Artigo 87, como já assinalamos.

Nesse sentido, a primeira ação da UEM voltada à oferta educacional no âmbito da UAB foi a implantação do projeto-piloto do curso de graduação em Administração,

a qual se deu via convênio com o Banco do Brasil e demais bancos estatais.

Participaram desse projeto nacional universidades federais e estaduais que iniciaram, em 2006, um trabalho pedagógico dirigido aos alunos selecionados em um processo seletivo próprio, com abertura de 10.000 vagas oferecidas para as mais diversas regiões do país. Ressaltamos que apenas puderam participar desse processo seletivo funcionários do Banco do Brasil e funcionários públicos das esferas federal, estadual ou municipal. Esse projeto-piloto da UEM, com o curso de graduação em Administração, ofereceu 750 vagas em dez polos de apoio presencial localizados no estado do Paraná.

Na instituição, as atividades acadêmico-pedagógicas do curso de Administração a distância tiveram início em agosto de 2007, considerando os impedimentos surgidos no momento da assinatura do convênio para a oferta desse curso. Esses entraves burocráticos acarretaram em apenas 518 vagas ocupadas inicialmente, e em dezembro de 2011, 153 alunos receberam diploma de conclusão desse curso.

Na consecução do Projeto UAB, o MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (Seed) do Ministério da Educação (MEC), lançou os editais no 1/2005 e no 1/2006, com chamada pública para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores a distância. Todavia, somente puderam participar do primeiro edital as instituições federais de ensino, e a UEM concorreu ao segundo edital propondo a oferta do curso de Pedagogia em polos de apoio presencial do estado do Paraná; o resultado foi divulgado em 20 de maio de 2008, indicando que esse curso fosse ofertado em doze municípios.

Posteriormente às negociações iniciais entre MEC e UEM, esta instituição abriu setecentas vagas para o curso de graduação em Pedagogia a distância distribuídas em catorze polos, com cinquenta vagas para cada um. Os polos contemplados foram os de Assaí, Astorga, Bela Vista do Paraíso, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Diamante do Norte, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Goioerê, Jacarezinho, Nova Santa Rosa, Paranavaí, Sarandi, Siqueira Campos e Umuarama.

Concomitantemente, foi aprovada a oferta do curso de graduação de Física a distância para cinco polos de apoio presencial: Assaí, Bela Vista do Paraíso, Cidade Gaúcha, Goioerê e Jacarezinho, com 125 vagas, tendo em vista a grande demanda de professores para atuarem nessa área de ensino. Frisamos que o processo seletivo para ambos os cursos ocorreu em outubro de 2008, cujas aulas se iniciaram em março de 2009. O total de formandos desses cursos foi de 660 alunos.

Uma nova oferta desses cursos foi aprovada para 2010, com setecentas vagas para o curso de graduação em Pedagogia e 210 vagas para o curso de graduação em Física, ambos na modalidade a distância, contemplando os mesmos polos de apoio presencial; esses cursos encontram-se em processo de finalização.

Ainda em 2008, a UEM também conseguiu autorização para ofertar três novos cursos de graduação a distância: Ciências Biológicas, História e Letras (Português/Ingês) para os polos de Assaí, Astorga, Bela Vista do Paraíso, Céu Azul, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Diamante do Norte, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Foz do Iguaçu, Goioerê, Ibaiti, Itambé, Jacarezinho, Nova Londrina, Nova Santa Rosa, Nova Tebas, Palmital, Paranavaí, Sarandi, Siqueira Campos, Ubiratã e Umuarama. Foram abertas mais 705 vagas, as quais se distribuíram em polos de apoio presencial indicados e selecionados pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Apoio de Pessoal de Ensino Superior (Capes). O número de formandos desses cursos, no ano de 2014, totalizou seiscentos.

Ao final de 2009, a instituição concorreu e foi contemplada pelo edital para seleção de cursos ofertados pelo Programa Nacional de Formação de Administradores Públicos (Pnap), sendo abertas vagas para o curso de bacharelado em Administração Pública (650 vagas), especialização em Gestão Pública (seiscentas vagas), especialização em Gestão Pública Municipal (seiscentas vagas) e especialização em Gestão em Saúde (650 vagas). O número de alunos formados nesses cursos, em 2014, totaliza 2.100.

Em 2011, foram aprovadas e abertas vagas para os professores inscritos na Plataforma Paulo Freire, com novecentas vagas distribuídas em dezoito polos de apoio presencial: Astorga, Assaí, Bela Vista do Paraíso, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Diamante do Norte, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Goioerê, Itambé, Jacarezinho, Nova Londrina, Nova Santa Rosa, Paranavaí, Sarandi, Siqueira Campos e Umuarama.

Acrescido a esse fato, a UEM obteve financiamento para uma nova oferta dos cursos de História e Letras (Português/Inglês), com um total de novecentas vagas, e para a oferta do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola, com um quantitativo de 750 vagas. O total de formandos desses cursos é de 710 alunos.

Em síntese, em 2001, a UEM ofertou um curso de graduação na modalidade a distância – Normal Superior – a três polos – Diamante do Norte, Cidade Gaúcha e Goioerê, no estado do Paraná. Atualmente, decorridos quinze anos, a instituição oferece seis cursos de graduação a distância, atendendo a 26 polos de apoio presencial no estado – Assaí, Astorga, Bela Vista do Paraíso, Céu Azul, Cianorte, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Diamante do Norte, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Foz do Iguaçu, Goioerê, Ibaiti, Itambé, Jacarezinho, Nova Londrina, Nova Santa Rosa, Nova Tebas, Palmital, Paranavaí, São João do Ivaí, Sarandi, Siqueira Campos, Ubiratã e Umuarama.

Para os próximos anos, novos polos serão atendidos, com a finalidade de suprir a demanda pela expansão e

interiorização de cursos em nível superior. Atualmente, o total de formandos nos cursos de graduação a distância da UEM, desde sua institucionalização, em 2001, totaliza 13.000 alunos.

Salientamos que a Universidade Estadual de Maringá, em 45 anos de atuação ofertando Ensino Superior na modalidade presencial, formou 55.000 alunos, enquanto que essa mesma instituição, ao oferecer a modalidade a distância, em quinze anos formou mais de 12.000 alunos. Sublinhamos ainda que os cursos na modalidade a distância da UEM – Administração Pública, Ciências Biológicas, Física, História, Letras e Pedagogia – foram bem avaliados pelos peritos em educação no país.

Além de oferecer cursos de graduação a distância, a UEM ofereceu e oferece cursos de pós-graduação nessa modalidade, nas mais diversas áreas. (SANTOS, 2015). Para tanto, conta com um Núcleo de Educação a Distância (Nead), o qual é responsável pelo planejamento, organização, desenvolvimento e acompanhamento desses cursos, como explicitamos a seguir.

O Núcleo de Educação a Distância da UEM

O Núcleo de Educação a Distância (Nead) da UEM foi criado em 2010 mediante Ato Executivo nº 038/2010 da Reitoria, com a finalidade de planejar, coordenar, organizar, desenvolver e acompanhar as atividades pedagógicas e administrativas da modalidade de educação a distância da instituição. Em 2012, a Resolução nº 003/2012 homologou o Ato Executivo nº 038/2010 e alterou sua vinculação para a Pró-Reitoria de Ensino da UEM, aprovando seu regulamento. Para a consecução de suas finalidades, o Nead/UEM possui a seguinte constituição:

Diretoria Geral, composta e exercida por um docente da UEM, ao qual compete, entre outras ações: estabelecer parcerias para a viabilização de projetos na modalidade a distância da instituição; encaminhar projetos em EaD; supervisionar a utilização e a execução dos recursos financeiros, equipamentos e material disponível no Nead; assessorar os demais órgãos e departamentos da instituição na elaboração de propostas técnica, financeira e pedagógica dos projetos e atividades a distância; definir estratégias para gerenciar e coordenar as atividades administrativas, providenciando suportes pedagógico, técnico e tecnológico a alunos, professores, tutores e técnicos envolvidos nesses projetos; viabilizar meios para obtenção dos recursos para a produção, impressão e reprodução de materiais didáticos, instrucional e institucional necessários ao desenvolvimento de projetos e atividades em EaD; promover entendimento com as chefias de departamentos e órgãos da UEM para a adoção de medidas pertinentes ao desenvolvimento curricular de projetos e atividades em EaD; acompanhar essas atividades; elaborar e encaminhar projetos a órgãos financiadores visando à obtenção de recursos necessários ao desenvolvimento da EaD, responsabilizando-se pelos convênios firmados; representar e zelar pelos interesses dos projetos e atividades em EaD nas questões administrativas; elaborar relatórios técnicos e financeiros da execução orçamentária dos projetos e atividades em EaD; acompanhar o processo de seleção, contratação, capacitação e avaliação dos tutores; baixar atos normativos e delegar competências; cumprir e fazer cumprir as diretrizes da EaD da UEM.

Divisão de Tecnologia de Informação e da Comunicação: compete, entre outras ações, administrar os ambientes virtuais de aprendizagem; implementar pesquisas em novas tecnologias em EaD; elaborar e desenvolver recursos didático-pedagógicos; assessorar e avaliar a produção de material didático para a EaD, nas diferentes mídias; providenciar a aquisição, manutenção e renovação dos equipamentos e materiais utilizados no Nead; disponibilizar recursos tecnológicos para a execução de cursos e atividades em EaD; desenvolver e avaliar procedimentos de implementação de novas tecnologias; atuar junto ao Núcleo de Processamento de Dados na gestão dos sistemas administrativos relativos à EaD; segurança e manutenção de sistemas de informação da EaD; definir, desenvolver, implementar e atualizar o site do Nead.

Divisão de Tutoria e Capacitação: compete, entre as demais ações, propor normas para a realização do processo seletivo e contratação de tutores para aprovação pelos conselhos superiores da UEM; elaborar procedimentos relativos à tutoria para cursos e programas de EaD em conjunto com os departamentos; planejar e realizar o processo de seleção de tutores a distância e presenciais segundo os critérios estabelecidos pelo departamento; organizar e ofertar cursos de capacitação para tutores quanto ao uso das tecnologias da informação e da comunicação disponíveis no Nead; acompanhar o processo de tutoria relativo às áreas ou componentes curriculares e atendimento de alunos; organizar o processo de avaliação do sistema de tutoria; coordenar o processo de pagamento dos tutores.

Divisão de Desenvolvimento Pedagógico: compete, entre outras ações, analisar e emitir pareceres sobre a criação e implantação de cursos em EaD na UEM; prestar consultoria a processos de EaD de outras instituições; supervisionar e avaliar a execução dos processos de EaD mediante projetos de abertura de cursos; coordenar o processo de elaboração e de avaliação do material didático para os cursos de EaD; acompanhar e avaliar o desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de EaD; disponibilizar recursos e materiais pedagógicos em EaD para atender às necessidades dos docentes e tutores; garantir a aplicação da legislação de direitos autorais e propriedade intelectual aos materiais a serem utilizados nos cursos de EaD.

Divisão de Ambientes e Mídias para Aprendizagem: compete, entre outras ações, dar suporte ao processo

de criação de material didático nas diferentes mídias para componentes curriculares e cursos a distância; desenvolver metodologias para a manutenção da qualidade na produção visual e diagramação de material; responsabilizar-se pelo processo operacional de transmissão das aulas pelo sistema de conferência em rede; capacitar os professores para a produção de material audiovisual.

Secretaria: compete, entre outras ações, secretariar e lavrar as atas de reuniões do Nead; organizar e coordenar os serviços da secretaria; orientar os trabalhos dos técnicos de apoio; providenciar a expedição e os encaminhamentos de ofícios, comunicados, circulares, editais, certificados, declarações, atestados e demais documentos; responsabilizar-se pelo sistema de comunicação, atendimento interno e externo, informações, protocolo e tramitação de documentos; manter contatos com os polos de apoio presencial; manter o registro de todas as atividades, internas ou externas, de educação a distância realizadas pelo pessoal da UEM.

O Nead é responsável, também, pela oferta de cursos de formação continuada para docentes, coordenadores de curso, coordenadores de tutoria e coordenadores dos polos, bem como para a comunidade interna e externa. No Quadro 2, para uma melhor visualização do Nead em relação aos cursos de graduação a distância da UEM, apresentamos um organograma em ordem hierárquica.

Considerando os cursos aprovados e as novas ofertas autorizadas para o ano letivo de 2015, podemos afirmar que o número atual de alunos matriculados em cursos superiores a distância na Universidade Estadual de Maringá é de 7.000, o que significa uma contribuição efetiva para o processo de democratização e interiorização do Ensino Superior público.

Quadro 2 - Organograma hierárquico da UEM em relação aos cursos de graduação a distância no ano de 2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Núcleo de Educação a Distância (Nead) Diretora Responsável
Cursos de Graduação a Distância (6) Administração Pública, Ciências Biológicas, Física História, Letras, Pedagogia
Coordenação Geral de Colegiado de Curso
Coordenação de Tutoria
Docentes responsáveis pelas disciplinas
Tutores presenciais e a distância
Equipe técnica (situada no campus-sede e nos polos)
Polos de apoio presencial (26) Assaí, Astorga, Bela Vista do Paraíso,Céu Azul, Cianorte, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Diamante do Norte, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Foz do Iguaçu, Goioerê, Ibaiti, Itambé, Jacarezinho, Nova Londrina, Nova Santa Rosa, Nova Tebas, Palmital, Paranavaí, São João do Ivaí, Sarandi, Siqueira Campos, Ubiratã e Umuarama
Acadêmicos dos cursos atualmente Total 7.000 alunos
Total de formandos nos cursos de graduação a distância da UEM 13.000 alunos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Considerações finais

A ampliação das vagas públicas na Universidade Estadual de Maringá é acompanhada de uma ampla discussão sobre a qualidade dos cursos ofertados em uma modalidade distinta do ensino presencial. No processo de institucionalização dessa modalidade, a UEM busca atender às prerrogativas legais constantes no Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005, especificamente no tocante às questões relacionadas aos momentos presenciais obrigatórios e ao processo de avaliação da aprendizagem dos acadêmicos desses cursos. No que se refere à avaliação da aprendizagem, procura atender aos postulados dos Referenciais de Qualidade para o Ensino Superior a Distância, os quais estipulam que as avaliações da aprendizagem dos estudantes devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, especificando ainda que "estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados". (BRASIL, 2007, p. 17).

Destacamos que o esforço empreendido pela instituição nos últimos anos para assegurar a qualidade dos cursos ofertados a distância deve ser sistematizado e amplamente divulgado, sem perder de vista que existe ainda muito a ser feito, desafios a serem superados e obstáculos a serem ultrapassados. Pontuamos ainda que muito já foi realizado em uma década e meia de existência dos cursos de graduação e pós-graduação em EaD na UEM, consolidando essa modalidade de ensino na região, mas ainda há muito a fazer, como o desafio de se efetivar, nos currículos dos cursos de graduação presencial, a carga horária de 20% na modalidade a distância como uma política institucional e não como resultado da ação individual.

O propósito da UEM é incentivar o desenvolvimento de estudos e pesquisas por parte da comunidade acadêmica que possam contribuir efetivamente para uma revisão crítica das práticas atualmente instituídas e, também, para a definição de um planejamento estratégico que assegure a continuidade dos cursos superiores ofertados na modalidade a distância em consonância com os

padrões de qualidade recomendados pelo Ministério da Educação.

Por fim, o desenvolvimento das atividades na modalidade a distância reafirma os compromissos da Universidade Estadual de Maringá com a educação pública gratuita e de qualidade, contribuindo para o cumprimento de sua função de formadora de profissionais de acordo com o que estabelece o Projeto Pedagógico Institucional, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 2009, em cujo documento consta que os cursos superiores ofertados nas modalidades presencial e a distância devem contemplar a formação ampla, estimulando o pensamento crítico, buscando, sempre que possível, vincular os conteúdos trabalhados ao contexto político, socioeconômico e cultural da sociedade. Mais do que isso, o referido documento aponta para o futuro da instituição, a qual busca a excelência na formação de profissionais e pesquisadores capazes de atender, de forma geral, às necessidades e aos anseios da sociedade, e de forma particular, à comunidade em que está inserida.

Nesse sentido, reafirmamos a importância da UEM ante a sociedade e a região, mediante a oferta de cursos presenciais e a distância que contribuem decisivamente para a formação dos cidadãos paranaenses. Finalizamos o capítulo salientando que embora a UEM tenha desenvolvido ações exitosas na institucionalização da modalidade de ensino a distância, é necessária, ainda, uma política institucional que possa dar perenidade ao que já foi construído nos últimos anos.

O que de fato esperamos é que no futuro não exista a dicotomia entre ensino presencial e a distância, pois a política da Universidade Estadual de Maringá é a de inserir as TICs nas atividades de ensino da instituição.

Referências

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto no 5.800/2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 jun. 2006a.

BRASIL. Edital no 1, de 20 de dezembro de 2006. Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 out 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Disponível em: ‹http://www.mec.gov.br›. Acesso em: 12 jul. 2015.

COSTA, Maria Luisa Furlan; OLIVEIRA, Silvana Aparecida Guietti. O lugar da Educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Revista Teoria e Prática da Educação,** v.16, n. 1, Universidade Estadual de Maringá, Eduem, Janeiro a Abril de 2013, p. 97-112.

COSTA, Maria Luisa Furlan; COSTA, Célio Juvenal. In: BRITO, Glaucia da Silva (Org.). Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional. Coordenação de Políticas de Educação a Distância. **Cadernos de Educação a Distância.** UFPR, 2012, p.31-44.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância e a Implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de Araraquara. Araraquara, SP, 2010, 186p.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. SP: Pearson Education do Brasil. Nogueira, D.X.P, 2009.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RAINHA, Talita Tardivo. **A concepção de autonomia em Educação a Distância: princípios e contradições**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, junho de 2014. 155f.

SANTOS, Annie Rose dos. **O agir pela linguagem nas práticas formativas do tutor da Educação a Distância**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015, 303f.

8

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UNEB: Unidade Acadêmica de Educação a Distância

PINHEIRO, Marcus Túlio de Freitas
Doutor. Professor Adjunto. UNEB.
NONATO, Emanuel do Rosário Santos
Doutor. Professor Adjunto. UNEB.
PALMEIRA, Márcio Freire
Mestre. Professor Auxiliar. UNEB.
ALBUQUERQUE, Jader Cristiano Magalhães de
Doutor. Professor Auxiliar. UNEB.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Institucionalização.
Universidade Pública.

A institucionalização da Educação a Distância nas universidades públicas brasileiras é um processo em andamento. A experiência da Uneb na criação da Unead sinaliza uma trajetória de mais de quinze anos de trabalho com EaD e a adoção de vários formatos de gestão até a constituição do modelo atual. A inserção de EaD no modelo de gestão da universidade pública representa um passo indispensável rumo à plena inserção da EaD na vida universitária e a superação de preconceitos e tabus. Neste estudo, são apresentados os fundamentos do desenho de EaD que se promove na Uneb e que resultam no modelo de gestão implementado pela criação da Unead como organismo de gestão e supervisão dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão na modalidade de EaD. Começando pelos fundamentos teóricos, passando pela experiência e dimensão da EaD na Uneb e findando com a apresentação do modelo de gestão implementada, este texto quer contribuir para a discussão sobre a institucionalização da EaD a comunicar a experiência vivida em uma universidade estadual multicampi.

Introdução

A busca de um espaço institucional para a Educação a Distância (EaD) nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) se acentuou sobremaneira com o advento de políticas de fomento à oferta de cursos nessa modalidade na primeira década deste século. O que antes era apenas o desejo de pesquisadores e entusiastas da EaD se tornou uma necessidade institucional para adequar as estruturas acadêmicas às exigências que a oferta de cursos a distância lhes apresenta.

Há mais de uma década a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) vivencia essa experiência desde o processo de credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC) para oferta de EaD, passando pela adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e chegando ao período atual de constituição de um organismo acadêmico especialmente voltado à concepção, gestão e supervisão das ações e projetos de EaD na Uneb: a Unidade Acadêmica de Educação a Distância (Unead).

Neste texto, abordaremos as principais questões que pontuam esse processo de institucionalização da EaD na Uneb no intuito de fornecer subsídios para a reflexão da comunidade acadêmica sobre a necessidade de espaços/processos institucionais para o crescimento e desenvolvimento da EaD nas Ipes, ao tempo em que abordaremos as contradições inerentes a esse processo.

EaD e Ensino Superior

Bases epistemológicas

A compreensão da EaD como uma possibilidade formativa remete a uma articulação entre aspectos mais amplos das relações que entrelaçam educação e o trabalho com o conhecimento, considerando o currículo como alternativa para a produção e socialização de saberes, práticas, para a formação pessoal, profissional. Saberes esses tecidos socialmente entre indivíduos, grupos e comunidades. Para tratarmos do contexto e das ações da EaD, faz-se necessário o enfoque das bases das epistemologias da complexidade e da multirreferencialidade. A complexidade assumida como eixo epistemológico nessa perspectiva traz a concepção de Edgar Morin (2011), como:

> [...] um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. [...] o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. [...] a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...] (MOURIN, 2011, p. 13).

A EaD se apresenta nessa perspectiva como um emaranhado de relações entre atores e processos sociocognitivos conectados dinamicamente, fazendo emergir uma rede de sistemas de referências acoplados por meio de mediações múltiplas e interações socioafetivas baseadas em tecnologias convergentes, possibilitando múltiplas interações. Do movimento entre mediações e interações eclode a hipercomplexidade que, para Ardoino (1998), é fator preponderante para o questionamento da realidade posta.

Nessa perspectiva a leitura de mundo está baseada não em uma composição de sistemas de referências estanques que se apresentam para compor a realidade. Assim, a leitura de mundo emerge como uma composição da coexistência dos sistemas de referências entrelaçados que envolve e é envolvido pelo movimento entre o subjetivo e o objetivo, entre o ser e o "sendo" de uma forma multirreferencial. A multirreferencialidade é aqui exposta por Fróes Burnham como:

> [...] uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos 'como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota' e, acrescentamos, de ter uma postura aberta [...]. Esta perspectiva, [...] 'encaminha a si mesma (como implicação) uma visão de mundo propriamente cultural' e requer uma 'compreensão hermenêutica da situação' em que os sujeitos aí implicados 'interagem intersubjetivamente'. (FROES BURNHAM, 1998, p. 45).

A relação entre complexidade e multirreferencialidade é fundante na compreensão dos processos de ensino/aprendizagem, principalmente no contexto da EaD. Essas duas perspectivas se entrelaçam nas ações do ensino a distância que compõe um mosaico estético de construção coletiva do conhecimento remetendo a uma autoforma sistêmica que tensiona o tecido social gerando referencialidades coexistentes, fazendo emergir relações conceituais promovendo aprendizagem. A perspectiva de uma ação de ensino a distância engloba vários sistemas de referências técnicas, sociais, culturais engendrando linguagens e processos comunicativos que moldam comunidades baseadas em conhecimento. A aprendizagem nesse contexto se dá por meio da autonomia tecnológica.

Autonomia tecnológica

A apropriação de plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem, a utilização de aplicativos predefinidos, possibilita a composição de formatos preestabelecidos de arquiteturas de salas de aula virtuais, objetos de aprendizagem e outras expressões de suporte ao ensino. O que se verifica é uma produção muito grande de elementos formativos padronizados e a ausência de inovação nas composições digitais. As plataformas e os

aplicativos largamente utilizados acabam moldando o contexto virtual de aprendizagem fazendo com que esses contextos sejam representações de seus próprios contextos. A autonomia tecnológica é uma base teórica que visa à apropriação não das técnicas de utilizações dos AVAs e dos OA, mas a apropriação de linguagens digitais que possibilitem a autoria de plataformas, objetos de aprendizagem e a composição de aplicativos para soluções educacionais. Munir o docente de saberes autorais remete a uma nova perspectiva na relação entre a EaD e a inovação. Dessa maneira a construção coletiva de composições digitais envolvendo alunos, docentes e técnicos é uma forma de ressignificar a aprendizagem. O deslocamento da utilização de composições predefinidas para a construção de composições pode ser fator potencializador de aprendizagem.

Baseando a ideia de emancipação tecnológica, Nicolescu (1999, p. 85) afirma que "o limite de nosso corpo, o de nosso próprio cérebro acaba de ser transposto". Para o autor, a mente do ser humano projetou-se materialmente para fora dele, produzindo resultados diferentes dos chamados "naturais". Esses resultados dos avanços da tecnociência, da conquista do espaço à realidade virtual, construíram uma verdadeira tecnonatureza.

O entendimento da construção de ferramentas digitais é uma forma emancipadora de concepção dos processos que envolvem essa construção. As categorias que surgem a partir dessa percepção são mais estruturantes que as percepções de uma mera utilização de um software aplicativo. O domínio de técnicas de tratamento de dados, de lógicas voltadas para o desenvolvimento de softwares é de fundamental importância para a construção de categorias teóricas oriundas do meio digital. Um posicionamento crítico sobre um objeto digital não pode estar somente alicerçado a partir de uma visão de usuário final, de uma concepção superficial de utilização.

Perspectiva de convergência

A dicotomia entre as modalidades presencial e EaD está cada vez mais tênue, a apropriação das ações a distância estão tornando cada vez mais flexíveis os projetos pedagógicos dos cursos com uma tendência concreta de arquiteturas pedagógicas híbridas. No âmbito da Universidade do Estado da Bahia – Uneb, esse movimento é verificado por meio do projeto de inserção de componentes curriculares semipresenciais nos cursos presenciais. A gestão de EaD da instituição realizada através da Unidade Acadêmica de Educação a Distância – Unead prima por essa perspectiva incentivando a apropriação das ações a distância nos cursos regulares. Essa articulação permite a mobilidade docente atendendo demandas dos departamentos por meio de componentes curriculares intercursos na modalidade semipresencial. A política da Unead articula a concepção de EaD, a autonomia tecnológica através de ações de convergência das modalidades primando a ação formativa docente, proporcionando apropriação tecnológica e a concepção da construção coletiva do conhecimento. A partir dessas premissas são realizadas ações de EaD na Instituição.

Contexto e capilaridade da EaD da Uneb

A Uneb é uma universidade multicampi espalhada por todas as regiões geográficas do Estado da Bahia. Seus cursos presencias de graduação e pós-graduação são responsáveis, em grande parte, pela interiorização do Ensino Superior público na Bahia.

Grande capilaridade é uma característica central da Uneb. Nascida como universidade multicampi, a Uneb parece vocacionada para a EaD, embora a arquitetura do Sistema UAB não permita que os 24 campi da Uneb se convertam em polos de EaD.

Ações na UAB

Atualmente, a Uneb desenvolve diferentes projetos que incorporam essa modalidade de ensino e integra o Consórcio de Instituições Públicas de Educação Superior da Bahia para oferecimento de cursos e atuação em EaD no âmbito do estado, em resposta à política nacional implementada e coordenada pelo MEC/Capes, através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A natureza multicampi da Uneb, presente em todos os territórios de identidade do estado da Bahia e a diversidade de suas ações junto à sociedade, descortina a condição de instituição fértil em potencialidades ainda não totalmente aproveitadas em função da complexidade das demandas de gestão e comunicação. A consolidação da cultura acadêmica de utilização das TIC favorece a comunicação e gestão em rede do conhecimento, ampliando e qualificando os serviços prestados pela Universidade, ao tempo em que permite um aprofundamento dos canais de diálogo e efetiva participação dos três seguimentos universitários nos processos decisórios da Uneb.

Presença Unead

- 33 polos de apoio presencial
- 12 cursos de graduação
- 05 cursos de pós-graduação lato sensu
- 171 turmas de graduação e pós-graduação
- 02 cursos de extensão
- 4.762 alunos de graduação/pós-graduação
- 34.200 alunos de extensão

» 474 tutores a distância

» 231 tutores presenciais

» 468 docentes: coordenação UAB, coordenadores de cursos, coordenadores de tutoria e professores pesquisadores (SISUAB; SGB, 2015)

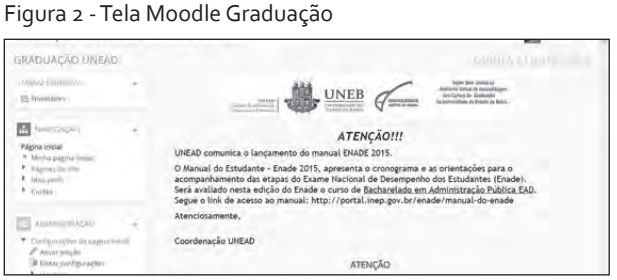
A Unead disponibiliza para toda a comunidade acadêmica da Uneb uma aplicação on-line, sítio acadêmico que tem como objetivo armazenar e distribuir conteúdos de EaD para toda a Uneb e conteúdos específicos para comunidade EaD, denominado de Campus Virtual. O sítio permite aos usuários (coordenadores, professores, tutores e alunos) acessarem notícias, matérias específicas e informações sobre as ações e pesquisas desenvolvidas na Unead. Por meio dele é possível também acessar os ambientes virtuais de aprendizagens (Moodle) dos cursos, o que eleva a aplicação a ser um portal de disseminação, produção de conteúdos e informações sobre educação a distância no âmbito da Uneb.

Nas figuras 1, 2 e 3 são apresentadas as telas das aplicações on-line da Unead: Campus Virtual, Moodle (Graduação) e Moodle (Pós-Graduação).

Figura 1 - Tela Campus Virtual

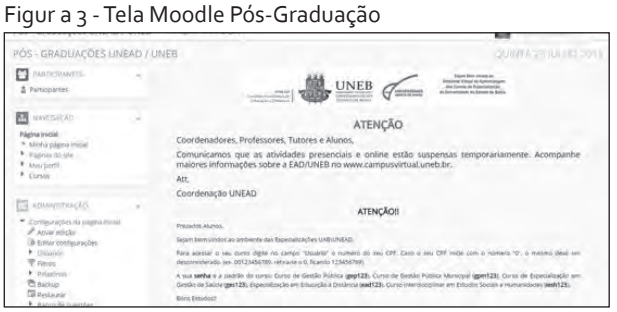
Fonte: Campus Uneb (2015).

Figura 2 - Tela Moodle Graduação



Fonte: Campus Uneb (2015).

Figur a 3 - Tela Moodle Pós-Graduação



Fonte: Campus Uneb (2015).

Graduação EaD da Uneb

A graduação EaD da Uneb conta atualmente com doze cursos, sendo um bacharelado em Administração Pública (Programa Pnap) e onze cursos de licenciatura nas seguintes áreas: Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Química.

A partir de 2009 começaram a ser ofertadas vagas para os cursos de História, Matemática e Química e em 2010 os demais cursos passaram também a ofertar. O fluxo dessas ofertas e o número de matriculados no processo seletivo de 2015 estão distribuídos conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Cursos de graduação EaD/Uneb

CURSO	ENTRADAS	MATRIC.* (2014)
Adm Pública	2010/2011/2015	207
Biologia	2010/2011/2015	93
Ciência da Computação	2010/2011/2015	133
Educação Física	2010/2011/2015	122
Geografia	2010/2011/2015	174
História	2009/2010/2011/2015	258
Letras Espanhol	2010/2011/2015	71
Letras Inglês	2010/2011/2015	101
Letras Português	2010/2011/2015	106
Matemática	2009/2010/2011/2015	192
Pedagogia	2010/2011/2015	227
Química	2009/2010/2011/2015	207
	Total	1.758
		*número de alunos matriculados

Fonte: Unead/Uneb (2015).

Pós-Graduação EaD da Uneb

O curso de especialização em Educação a Distância teve sua primeira oferta em 2009. A partir de 2010 os cursos de Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde (Programa Pnap) passaram a ofertar vagas e, mais recentemente, em 2014, o curso de especialização Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades passou a ofertar também. O fluxo dessas ofertas e o número de matriculados no processo seletivo de 2014 estão distribuídos conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Cursos de pós-graduação EaD/Uneb

CURSO	ENTRADAS	MATRIC.* (2014)
Especialização em EaD	2009/2010/2011/2014	110
Gestão Pública	2009/2011/2014	151
Gestão Pública Municipal	2009/2011/2014	175
Gestão Pública em Saúde	2009/2011/2014	120
Interdisciplinar em Estudos Sociais e Humanidades	2014	200
	Total	756
		*número de alunos matriculados

Fonte: Unead/Uneb (2015).

Extensão EaD da Uneb

Outras parcerias

A Unead desenvolve ações em parcerias com outras instituições públicas para articular e atuar, em conjunto com as demais coordenações técnicas da Unead na criação e implementação de cursos de extensão na modalidade de educação a distância. Foram desenvolvidos os cursos de extensão apresentados na Tabela 3.

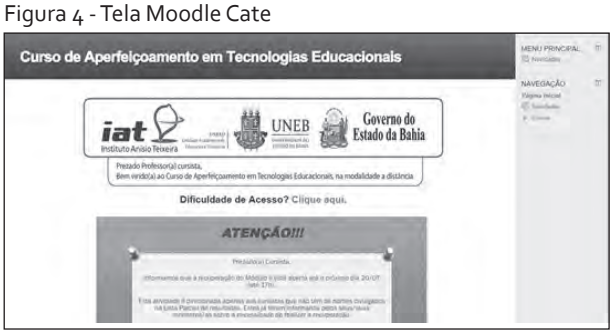
O Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (Cate) foi ofertado na modalidade de educação a distância em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, segundo uma metodologia autoinstrucional, ofertado pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância da Universidade do Estado da Bahia, em articulação como seus 29 departamentos, ministrado no Ambiente Virtual de Aprendizagem, disponibilizado na plataforma Moodle, customizado de acordo com as especificidades da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

Tabela 3 - Cursos de extensão EaD/Uneb

CURSO	TURMA	TOTAL QUANT.
Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais	01	25.000
Inclusão digital – Telecentros.BR	07	4.200
Supav - Concluído	01	12.000
Pacc - Concluído	01	900
	Total	42.100
		*TOTAL QUANTITATIVO

Fonte: Unead/Uneb (2015).

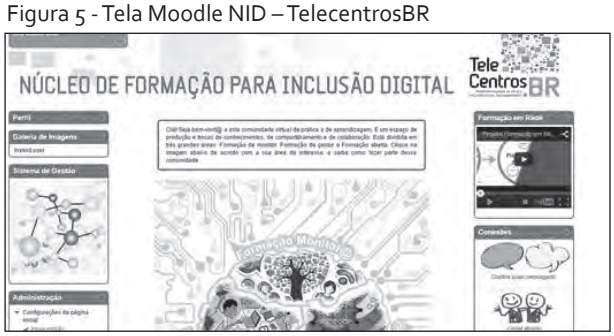
Figura 4 - Tela Moodle Cate



Fonte: Avate Uneb (2015).

O Núcleo de Formação para Inclusão Digital tem por desafio realizar a capacitação desses monitores e gestores em todo o país, proporcionando a estes importantes atores sociais as habilidades e os conhecimentos necessários para a consolidação da inclusão sociodigital como uma política de transformação das comunidades, dado o vasto potencial de disseminação das possibilidades de desenvolvimento que o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação proporciona.

Figura 5 - Tela Moodle NID – TelecentrosBR



Fonte: NID Uneb (2015).

Atualmente a Unead conta com um número expressivo de cursistas matriculados em seus cursos de graduação, extensão e pós-graduação em parceria com UAB ou com outras instituições. A seguir a base atual de discentes matriculados nos cursos EaD da Uneb:

Tabela 4 - Base atual de discentes

CURSO	TURMA	TOTAL QUANT.
Graduação e Pós-graduação	01	4.762
Extensão	07	30.000
Semipresencial	01	890
Libras	01	950
	Total	36.602
		*TOTAL QUANTITATIVO

Fonte: Unead/Uneb (2015).

Unead: Estrutura de gestão da EaD da Uneb

A inserção da EaD na vida universitária questiona e impacta as estruturas acadêmicas, não raro bastante rígidas, das universidades públicas. Projetadas para as demandas e necessidades dos cursos presenciais, as estruturas acadêmicas das Ipes não raro são incapazes de exercitar suas competências plenamente no âmbito da EaD, seja pela inadequação de suas estruturas, seja pela limitação de seu alcance. Essas limitações dificultam e, por vezes, inviabilizam a gestão acadêmica dos cursos a distância, provocando uma reestruturação acadêmico-administrativa das Ipes.

A experiência da Uneb, universidade pública e multicampi, aqui relatada, levou à necessidade de criar um organismo específico para a gestão e supervisão da EaD para garantir os mecanismos necessários à gestão acadêmica dos cursos de EaD em um ambiente ainda fortemente marcado pela hegemonia da educação presencial.

Histórico da Institucionalização

Como ocorreu com a quase totalidade das Ipes, a oferta de EaD na Uneb só ganhou verdadeiro impulso com o advento da UAB. As experiências anteriores à UAB são espaças e não sistemáticas e, como tal, não impactam significativamente as estruturas acadêmicas da Universidade. Sem recursos orçamentários para expandir suas atividades em direção à EaD, as Ipes se fecharam a essa modalidade ou fizeram experiências tênues.

A criação da UAB mudou radicalmente esse cenário. Na Uneb, foram criados doze cursos de graduação e cinco de pós-graduação, levando a Uneb a enfrentar a realidade de ter que lidar com um número significativo de alunos que não frequentam seus campi, mas são de iure et de facto seus alunos. Toda a estrutura de gestão acadêmica mostrou-se inadequada para a gestão da EaD, levando a várias experiências de gestão.

O primeiro movimento foi alinhar a gestão da EaD como uma coordenação no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. O peso dos novos cursos de graduação pareceu levar naturalmente a essa solução. Não obstante os claros benefícios que esse desenho trazia, tais como a possibilidade de investir na inserção de EaD nos cursos de graduação presenciais, na medida permitida pela norma legal, as ações de pós-graduação e extensão não eram comportadas por esse desenho. Tão pouco vingou a ideia de replicar estruturas de EaD nas demais pró-reitorias acadêmicas, na medida em que tal arquitetura gerencial quebrava a unidade da política de EaD, criando vários centros de difusão da modalidade na universidade, bem como não se coadunava com o modelo centralizado de fomento preconizado pela UAB.

O passo seguinte foi conceber uma estrutura de gestão da EaD diretamente vinculada à Reitoria como forma de permitir o livre trânsito entre as esferas de gestão administrativa e acadêmica da universidade. Embora permitisse a atuação junto à graduação, pós-graduação e extensão, a vinculação da EaD à Reitoria tornava a gestão essencialmente administrativa, retirando-a da esfera pedagógica e acadêmica, o que se comprovou ser bastante desvantajoso.

A condição multicampi da Uneb acresceu um fator complicador adicional. Ao tempo em que a EaD precisava dialogar com os cursos presenciais já enraizados na universidade, sua diversidade e disposição territorial comprometia em demasia a unicidade demandada pela política da UAB. Neste cenário, restaram amadurecidas as condições para a criação de uma unidade acadêmica que assumisse, no contexto de uma universidade multicampi, a condição de órgão setorial de EaD e órgão central de supervisão de EaD.

Estrutura de Gestão da Unead

A experiência da Uneb gestou a Unidade Acadêmica de Educação a Distância (Unead). A estrutura criada pela Resolução 1051/2014 do Consu/Uneb reflete as características e necessidades da Uneb, criando um modelo capaz de dar contas de gerir uma proposta de EaD para uma universidade multicampi (24 campi) em todas as regiões do Estado da Bahia.

Já em sua definição e em seus objetivos, fica patente a dupla natureza Unead. Para preservar a autonomia dos órgãos acadêmicos setoriais da Uneb, a Unead não goza de monopólio na oferta de EaD: ao contrário, tem função de supervisão, orientação, suporte e incentivo a projetos de EaD originários dos diversos setores da Uneb. Neste ponto, seu papel aproxima-se, sem se confundir, do papel das pró-reitorias acadêmicas. Por outro lado, para garantir tanto a capacidade de iniciativa da Unead para oferta de cursos na modalidade de EaD quanto a gestão unificada de projetos tais como a UAB, a Unead possui competência para propor e gerir cursos a distância no âmbito da Uneb (todos os cursos de graduação e pós-graduação da Uneb componentes do Sistema UAB são vinculados à Unead e por ela geridos). Neste ponto, sua natureza se aproxima dos órgãos setoriais, submetendo-se às pró-reitorias acadêmicas em tudo o que é pertinente a suas áreas de atuação.

Tal duplicidade de atuação se mostrou necessária para dar conta da demanda de supervisão das ações de EaD implementadas nos diversos cursos de graduação e pós-graduação da universidade, bem como permitir uma gestão centralizada de cursos de graduação e pós-graduação a distância, sem o que a multicampi poderia se tornar uma amarra intransponível à gestão da EaD.

A Unead foi estruturada na forma de coordenações setoriais incumbidas de dialogar com as pró-reitorias homônimas no que tange ao acompanhamento e supervisão da EaD e de promover cursos EaD no âmbito de suas competências. São elas: Coordenação do Núcleo de Ensino de Graduação, Coordenação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, Coordenação do Núcleo de Extensão e Assuntos Estudantis e Comunitários; Coordenação do Núcleo de Tecnologias da Informação e Comunicação e Coordenação do Núcleo Administrativo-Financeiro. Tais coordenações são articuladas pela Coordenação Geral da Unead.

Para dar suporte às ações dessas coordenações, foram criadas secretarias que atendem às demandas da Unead: Secretaria de Material Didático, Secretaria de Cursos e Secretaria Acadêmica. Compete-lhes dar suporte a todos os cursos vinculados à Unead.

A partir dessas estruturas, à Unead compete fazer a articulação interinstitucional entre a Uneb e os órgãos que fomentam a EaD no Brasil, bem como quaisquer organismos interessados em se associar à Uneb na oferta de EaD. Neste sentido, a Unead assume funções de assessoria da Reitoria para assuntos de EaD em suas relações com o governo e a sociedade.

Em sua estrutura, subordinadas às coordenações pertinentes, a Unead comporta as coordenações de curso de graduação, pós-graduação e extensão encarregadas da gestão acadêmica dos cursos com as competências e prerrogativas ordinárias. Neste ponto, a Unead lançou as bases jurídicas para a composição de colegiados de curso a distância propriamente ditos, não obstante a condição de bolsistas do Sistema UAB iniba a real consecução dessa meta.

Outro aspecto relevante é a garantia do papel institucional das pró-reitorias no acompanhamento dos cursos ofertados pela Unead. O risco sempre presente da criação de uma "universidade dentro da universidade" deve ser eliminado pelo alinhamento constante das ações de EaD com as políticas de graduação, pós-graduação e extensão da universidade implementadas pelas pró-reitorias acadêmicas. Ademais, esse processo promove a integração da EaD na vida ordinária da universidade, naturalizando-a, até o ponto de ser apenas mais um curso da instituição.

Na busca por esse objetivo, a ação da Coordenação de Ensino de Graduação, em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, na inserção de componentes a distância nos cursos presenciais de graduação no limite previsto na norma legal exerce uma função importantíssima. Essa experiência se constitui na política mais efetiva de inserção da EaD na cultura organizacional da universidade, inserindo-a nos mais diversos cursos da instituição, quebrando tabus e preconceitos.

Consoante a tradição colegiada da gestão universitária, a Unead contém ainda dois conselhos: o Conselho de Coordenadores de Curso e o Conselho da Unead. O primeiro cumpre a função de instância capaz de congregar todos os coordenadores de curso para opinar em matérias atinentes diretamente à vida acadêmica e o segundo, composto de representação de todos os seguimentos envolvidos na vida universitária, exerce função deliberativa no que tange aos processos referentes aos cursos e aos sujeitos implicados nos cursos na modalidade EaD.

Considerações Finais

A criação de uma Unidade Acadêmica de Educação a Distância na Uneb representou a consolidação de uma proposta teórica para a EaD da Uneb na conformação de uma estrutura de gestão capaz de implementá-la.

As condições específicas da multicampi Uneb levaram à criação de um órgão capaz de centralizar a oferta de cursos a distância e a supervisão de projetos setoriais de EaD no bojo da universidade. Esse desenho garantiu, ao mesmo tempo, centralidade e dinamismo ao modelo. Suas estruturas representam o fundamento necessário para o rompimento de barreiras ideológicas e organizacionais ao permitirem o diálogo entre todos os sujeitos envolvidos no fazer universitário.

O passo seguinte no processo de institucionalização da EaD é escapar da armadilha que os cursos especiais representam: a EaD será plenamente incluída na vida universitária quando as Ipes tiverem recursos para criar cursos regulares consoante a natureza e a vocação

de cada instituição. Para tanto, a EaD precisa evoluir do financiamento pontual de cursos segundo políticas específicas de fomento para integrar o orçamento ordinário das Ipes. As bases estão lançadas!

Referências

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

AVATE UNEB. 2015. Disponível em: ‹http://www.avate.uneb.br›. Acesso em: 01 ago. 2015.

CAMPUS VIRTUAL UNEB. Disponível em: ‹http://www.campusvirtual.uneb.br›. Acesso em: 03 ago. 2015.

FROES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim (Org.) **Reflexões em torno da abordagem MULTIRREFERENCIAL**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 35-55.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 1999.

NID UNEB. 2015. Disponível em: ‹http://www.nid.uneb.br›. Acesso em: 01 ago. 2015.

SGB. Sistema Gestão de Bolsas CAPES. Disponível em: ‹http://contrasicapes.capes.gov.br›. Acesso em: 03 ago. 2015.

SisUAB. Sistema de acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: ‹http://sisuab.capes.gov.br›. Acesso em: 03 ago. 2015.

UNIVERSIDADE do Estado da Bahia. Resolução nº 1051 de 150 de maio de 2014. Aprova a criação e implantação da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (Unead) da Uneb. Disponível em: ‹http://www.uneb.br/institucional/atos-administrativos/›. Acesso em: 05 ago. 2015.

9

O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA

SILVA, Eliane de Moura
Doutora. Professora e Pró-Reitora. UEPB.
BEZERRA, Carolina Cavalcanti
Mestre. Assessora e professora na modalidade a distância. UEPB.

Palavras-chave:
Universidade Estadual da Paraíba.
Educação a Distância.
Graduação a Distância.

O presente artigo de início contextualiza historicamente a criação e a consolidação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) enquanto instituição acadêmica voltada para ensino, pesquisa e extensão. A UEPB tem como objetivo o desenvolvimento regional e assim apresentamos suas proporções distribuídas em oito campi e sua atuação em vários municípios do estado, reforçando sua importância na formação de bacharéis e licenciados aptos a fortalecerem o mercado de trabalho e a educação da Paraíba. Após essa primeira introdução em que o sonho de uma universidade pública torna-se realidade e a sua interiorização se sucede a cada novo reitorado, contextualizamos sobre a chegada da Educação a Distância na UEPB, detalhando a participação da instituição nos primeiros projetos federais, quando a modalidade engatinhava no Brasil. Também apresentamos o fortalecimento do ensino a distância na instituição com a implementação de cursos de graduação na modalidade. Alguns dados sobre os cursos de bacharelado em Administração, licenciaturas em Geografia e Letras e bacharelado em Administração Pública são apresentados para respaldar o sucesso do ensino a distância na UEPB. Vale ressaltar que a modalidade foi implementada na UEPB a partir de programas de governo, o que corrobora a participação da universidade em programas de políticas públicas, mas também reforça seu objetivo prioritário que é a de formação e capacitação daqueles que a buscam como instituição de Ensino Superior reconhecida em todo Brasil pela oferta de cursos presenciais e mais recentemente, mas como a mesma relevância, de cursos a distância.

Introdução: o histórico da criação e consolidação da Universidade Estadual da Paraíba

O presente texto pretende revelar as circunstâncias da chegada da Educação a Distância na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Assim, ancora-se no contexto da história da universidade enquanto Instituição de Ensino Superior que durante muitos anos esteve dedicada à formação de professores por meio da oferta das licenciaturas e da formação de bacharéis. A UEPB é originária da Universidade Regional do Nordeste (Urne), criada em 15 de março de 1966, sob a Lei Municipal de nº 23/66, Instituição de Ensino Superior que foi mantida pela Fundação Universidade Regional do Nordeste (Furne), até o ano de 1987, quando conquistou a estadualização, conforme Lei 4.977/87, passando a denominar-se de Universidade Estadual da Paraíba.

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) está prestes a completar cinquenta anos. Um cinquentenário pujante de uma instituição que tem seguido a missão de formar cidadãos focados na produção e socialização do saber a serviço da comunidade paraibana e em consonância com o desenvolvimento da Paraíba. Neste fio condutor e ancorado numa cronologia não anacrônica nem a-histórica, procurou-se focar alguns imprescindíveis contextos do universo político econômico e social em que surgiu a Urne, para nos aproximar em entendimento da importância embrionária dessa instituição na criação da UEPB.

A necessidade de criação da Universidade Regional do Nordeste que deu origem à Universidade Estadual da Paraíba se efetiva no contexto político educacional do Estado Brasileiro que antecedeu a década de 1960, anos de muita efervescência no campo político, educacional, cultural e social; em destaque, o auge do regime militar instaurado em 1964. Assim, no contexto local, nordeste brasileiro, respingavam as vibrações do modelo de desenvolvimento econômico inspirado pelo presidente Juscelino Kubitscheck (1956-1961) que propunha para o Brasil "cinquenta anos" (de progresso) em "cinco anos" (de governo) comprometendo-se com a indústria de base, alimentação, energia, transporte e educação.

É nesta ambiência nacional que a cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, avança nos setores do comércio e da indústria a exemplo da criação da empresa de Saneamento de Campina Grande (Sanesa), da Companhia de Eletricidade da Borborema (Celb), da TV Borborema, primeira televisão da Paraíba e do interior do nordeste e da empresa de Telecomunicações de Campina Grande S/A (Telincra). Todos esses investimentos deram à cidade um grau de crescimento vultoso, consagrando-a como a cidade mais importante da Paraíba no âmbito do desenvolvimento da região nordeste.

Entretanto, e de acordo com os intelectuais campinenses da época, faltava, então, para o município, um projeto de desenvolvimento educacional que respondesse às necessidades no campo da educação superior, mesmo considerando que já existiam em funcionamento algumas iniciativas isoladas de oferta de cursos superiores.

No entanto, para o espírito empreendedor de alguns notáveis campinenses, a cidade precisaria atender a uma demanda de jovens, residentes em Campina Grande, em cursos de formação superior para que não precisasse a juventude campinense se deslocar para realizar os seus estudos e obter uma formação superior fora de seus domicílios. Neste embrião, origina-se então a ideia de que a cidade só se desenvolveria com investimentos numa estrutura do setor educacional local, no tocante ao Ensino Superior. (OLIVEIRA et al., no prelo).

Com essas expectativas políticas, o prefeito Willians Arruda solicitou da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia (Fundact), presidida por Edvaldo de Souza do Ó, que elaborasse e colocasse em funcionamento um projeto visando à ampliação e consolidação do Ensino Superior em Campina Grande. (OLIVEIRA et al., no prelo).

De sorte que a Fundact, mantenedora das faculdades isoladas já existentes, foi chamada a assumir o desafio de criar outra estrutura educacional que viabilizasse novos cursos superiores para o atendimento às demandas suscitadas.

Definidos os princípios da nova instituição de Ensino Superior da cidade, os seus idealizadores resolvem buscar na Universidade de Brasília, instituição recém-criada, o modelo de universidade que deveria corresponder à ideia inicial de criação de uma instituição de Ensino Superior voltada para responder às problemáticas educacionais da sociedade em que está cravada.

Fato interessante é que a partir dessa concepção primeira de criação de uma estrutura educacional de nível superior para o desenvolvimento da cidade, por meio do poder municipal, registra-se uma passagem do economista, membro da administração municipal e um dos idealizadores da criação da universidade Edvaldo de Sousa do Ó que diz o seguinte: "Não cremos numa Universidade isolada da sua comunidade e da Região a que ela deve servir. Cremos firmemente numa universidade nova criada e integrada com a comunidade". (OLIVEIRA et al., p. 3, no prelo).

Este texto nos parece uma confissão de que os idealizadores da nova instituição de ensino não acreditavam numa universidade que não estivesse intrinsecamente ligada aos anseios e problemas da comunidade em que estava inserida; é tão forte a ideia que o autor procurar cunhar no próprio nome da instituição o seu compromisso com o desenvolvimento da região Nordeste. Quem sabe por isso surge o batismo acadêmico de "Universidade Regional do Nordeste" para a futura instituição que deverá ser criada.

Entre a Universidade Regional do Nordeste e a Universidade Estadual da Paraíba

A Universidade Regional do Nordeste (Urne) iniciou as atividades de ensino em Campina Grande em 1967, após um ano de criação. Somente em 22 de junho de 1973 recebeu a autorização de funcionamento do Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução de n° 19, sendo no mesmo ano autorizada pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Decreto de nº 72539.

Da condição de instituição autorizada para funcionamento até o ato institucional de reconhecimento pelo Governo Federal transcorreram 23 anos, fato só então conquistado no reitorado do professor Itan Pereira, primeiro reitor eleito depois da estadualização da Urne. Com status de universidade reconhecida pelo Ministério da Educação, a UEPB inicia os primeiros e tímidos movimentos de mudança acadêmica com a elaboração de um novo Regimento Geral e reforma dos seus estatutos com repercussão na mudança do sistema de faculdades para os de Centros e Departamentos, cabendo-lhe também, a partir daquele momento, assumir as funções tríplices de oferta de ensino, pesquisa e extensão, modelo vigente nas universidades brasileiras.

Após caminhos percorridos e avanços alcançados nas três etapas anteriormente referidas - Criação, Autorização e Reconhecimento pelo Ministério da Educação -, a UEPB acumulou experiências iniciando um movimento universitário em defesa de um projeto de Autonomia Universitária, para que a UEPB pudesse exercer a sua essência de instituição universitária, com liberdade na produção do conhecimento.

Era o ano de 2004, a Universidade bem mais madura tinha à frente de seus destinos administrativos a professora Marlene Alves que, em sendo remanescente da direção sindical dos professores da UEPB, teve um papel muito importante na condução política para a conquista da autonomia universitária da UEPB que fora conquistada sob a Lei 7.643/2004, sancionada pelo governo da Paraíba, em 6 de agosto de 2004.

De fato, pela natureza pública de um estado pobre do nordeste brasileiro, a Universidade Estadual da Paraíba registra, ao longo dos cinquenta anos de serviços prestados à região, um percurso histórico pautado pela garra e defesa de seus dirigentes e da sociedade paraibana. Convém registrar nessa trajetória de luta, que em 2013, a Universidade Estadual da Paraíba obteve uma posição importante no Ranking Universitário (RUF) no que diz respeito à avaliação de qualidade das universidades brasileiras, que colocou a UEPB em sexto lugar em relação às universidades estaduais do Norte/ Nordeste/ Centro-Oeste e entre as vinte melhores universidades estaduais do país. (UEPB, 2013).

Nacionalmente, a UEPB no mesmo ano ocupava a 75ª posição dentre todas as instituições de ensino e pesquisa (públicas e privadas) com altos índices de avaliação. Na América Latina estava entre as duzentas melhores universidades. (UEPB, 2013).

A interiorização da educação na Paraíba

A avaliação anteriormente mencionada merece destaque porque a UEPB tem estrutura de multicampi distribuídos pelo estado. De um tamanho acadêmico que contabiliza hoje 46 cursos de graduação, dois cursos técnicos e dezoito programas de pós-graduação em oito campi instalados nas cidades de Campina Grande, Lagoa Seca, Guarabira, Catolé do Rocha, João Pessoa, Monteiro, Patos e Araruna[1].

No Campus I – Campina Grande – está instalado o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, com os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia; o Centro de Ciências Jurídicas com o curso de Direito; o Centro de Educação com os cursos de Filosofia, Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola) e Pedagogia; o Centro de Ciências e Tecnologias com os cursos de Estatística, Engenharia Sanitária e Ambiental, Química Industrial, Física, Computação, Matemática e Química e o Centro de Ciências Sociais e Aplicadas com os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social e Serviço Social.

No Campus II de Lagoa Seca estão instalados o curso de bacharelado em Agroecologia e o curso técnico de Agropecuária.

No Campus III – Guarabira – o Centro de Humanidades oferece os cursos de Direito, Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e Pedagogia. O Centro de Ciências Humanas e Agrárias está instalado no Campus IV de Catolé do Rocha com os cursos de Ciências Agrárias, Letras (Língua Portuguesa) e os cursos técnicos de Agropecuária (Integrado e Modulado).

Na capital do estado, João Pessoa, está localizado o Campus V e os cursos de Arquivologia, Biologia e Relações Internacionais dentro do Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas. Já em Monteiro – Campus VI – o Centro de Ciências Humanas e Exatas oferece os cursos de Ciências Contábeis, Letras (Língua Portuguesa e Língua Espanhola) e Matemática, enquanto que no Campus VII, na cidade de Patos, os cursos oferecidos

1. Em iniciativa inédita a UEPB instalou no Presídio do Serrotão, na cidade de Campina Grande, o denominado Campus Avançado. Neste local os apenados interessados passam por processo de ressocialização, sendo alfabetizados. No local existem também cursos técnicos, biblioteca, salas de informática e outros benefícios aos interessados.

pelo Centro de Ciências Exatas e Aplicadas são os de Administração, Matemática, Computação e Física. O campus mais novo é o de Araruna – Campus VIII – que conta com os cursos de Odontologia, Engenharia Civil e Ciências da Natureza como parte do Centro de Ciências, Tecnologia e Saúde.

Vale ressaltar que esse leque variado de habilitações é derivado de demanda localizada de cada região do estado da Paraíba, que tem a cada microrregião necessidades e carências de profissionais específicos. A cada novo governo municipal ou estadual, a cada crescimento populacional e desenvolvimento econômico dentre os 223 municípios do estado da Paraíba, novas solicitações demandam da universidade do Estado da Paraíba que tem como objetivo essencial atender aos seus cidadãos.

A oferta de educação superior a distância pela Universidade Estadual da Paraíba

A modalidade de ensino virtual ou a distância surgiu para suprir a carência de profissionais que tinham alguma dificuldade para comparecer às escolas ora por falta de condição, ora por falta de tempo para estudar. Podemos lembrar aqui do ensino por correspondência e, posteriormente, dos telecursos transmitidos por redes de televisão, como exemplos da modalidade. (LITTO; FORMIGA, 2009).

A modalidade interativa se caracteriza pelo distanciamento entre os agentes partícipes do processo de ensino e aprendizagem: o professor e o aluno. A troca de informações, a mediação do conhecimento, é todo realizado a partir do uso de ferramentas tecnológicas que já evoluíram, desde o uso de gravações em vídeo e de áudio para a utilização de ambientes específicos para a modalidade. (BERNARDES, 2005).

A oferta de cursos a distância na UEPB deu seus primeiros passos com um agrupamento de professores de diversos cursos e departamentos que articulados, a princípio pela reitoria, começava um movimento de discussão interna e articulações externas com o objetivo de colocar a UEPB no conjunto de mobilização nacional das universidades públicas que compunham o consórcio Universidade Virtual Pública do Brasil ou simplesmente Unirede, criada no ano de 2000.

A Unirede se estruturava por regiões, a princípio constituído por 69 universidades públicas brasileiras que objetivavam a democratização e o acesso à oferta de cursos superiores a distância. O consórcio fundamentava suas ações na defesa de que reunindo grandes e pequenas universidades, as maiores poderiam contribuir bastante com congêneres menores socializando suas experiências nesta modalidade de ensino. Para isso a Unirede se propunha junto ao MEC, dentre outras ações de educação a distância, a de contribuir para ampliação do acesso e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Dentro do ambiente da Unirede, a Universidade Estadual da Paraíba desempenhou suas primeiras experiências de ensino a distância no âmbito das licenciaturas, ou seja, no Ensino Superior conveniando-se com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e com a Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), instituições consideradas de larga experiência em cursos a distância, ofertando os cursos de licenciatura em Matemática, Química, Física e Ciências Biológicas.

Em seguida, a UEPB avança sobremaneira em estrutura física e acadêmica em direção à EaD, colocando-se não apenas como parceira na oferta de ensino de graduação a distância, mas participando de editais publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, para desenvolver o ensino a distância. Neste sentido, em 2004 a Universidade foi credenciada pelo FNDE/MEC para a oferta dos cursos de licenciatura em EaD.

Em 2005, o Conselho Universitário da UEPB cria os cursos de graduação na modalidade educação a distância por meio da Resolução/UEPB/Consuni/25/2005 de 17/05/2005 no reitorado da professora Marlene Alves de Sousa Luna.

No ano de 2010 a UEPB consegue seu credenciamento junto ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (Sisuab), através da Portaria 1.369 de 7 de dezembro, estando esta instituição de Ensino Superior apta, tendo passado por avaliações e visitas do MEC, podendo oferecer também cursos de especialização na modalidade semipresencial.

A educação a distância veio contribuir com o déficit educacional no estado da Paraíba e, a partir de programas federais, a UEPB deu o pontapé inicial no oferecimento de capacitação e formação na modalidade. Anterior à ideia que temos hoje do ensino a distância e entre os anos de 1992 e 1994, telepostos foram implantados em alguns municípios da Paraíba. A intenção era formar orientadores e supervisores para trabalharem com novas tecnologias, com o Projeto "Um Salto para o Futuro" e com a metodologia da TV Escola. Dez anos depois, em 2002, a UEPB ofereceu o curso de Pedagogia em regime especial que mesclava aulas presenciais com o uso de material audiovisual da TV Escola para complementar as atividades. (UEPB, 2007).

O uso dessa metodologia de ensino só foi possível porque a Lei nº 9.394 previa o uso da modalidade como uma "complementação de aprendizagem" podendo ser "pensada como uma possibilidade de ferramenta para capacitar professores em exercício". (BEZERRA, 2012; BRASIL, 1996).

A Universidade Estadual da Paraíba tem um largo histórico de cursos de graduação na modalidade a distância, inclusive, anterior ao oferecimento dos mesmos enquanto graduação. Remete ao planejamento

e à produção de projetos submetidos à Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Ministério da Educação em 2005 e que detalharemos na sequência.

As primeiras iniciativas de criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a definia como um sistema, de interesses de gestores públicos nas esferas federal, estadual e municipal e de outras organizações, que propunham qualificar profissionais, servidores públicos que não tinham formação de graduação.

A UEPB, que já integrava o Consórcio Nordeste Oriental – convênio firmado em 2004 com o MEC para oferecer 1.080 vagas para formação de professores em Matemática, Física e Química em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Biologia em parceria com a Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) - implementou o curso de bacharelado em Administração em parceria com o Banco do Brasil, oferecendo quinhentas vagas distribuídas entre os polos de Campina Grande, João Pessoa, Catolé do Rocha e Itaporanga[2].

Os primeiros cursos de licenciatura ofertados pela UEPB, na modalidade a distância, foram os de Geografia e Letras. O curso de Geografia foi criado pelo Consuni conforme Resolução 020/2006 e aprovado pelo Consepe, resolução 014/2009. O curso de Letras também foi criado pelo Consuni, de acordo com a resolução 043/2010 e pela resolução 15/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe).

Para melhor desenvolver as atividades dos cursos, a UEPB criou e estruturou dois polos de apoio presencial nas cidades de Campina Grande e João Pessoa, conforme modelo propugnado pela Diretoria de Educação a Distância (DED), criada pelo Ministério de Educação, órgão concedente dos convênios assinados em regime de colaboração com as instituições de Ensino Superior brasileiras.

De fato institui-se a partir dali na universidade um percurso acadêmico de fôlego na condução de cursos a distância por uma pequena equipe de professores que, ao proporem a docência numa nova perspectiva metodológica, também e concomitantemente precisavam se apropriar de uma formação que não lhes foi oportunizada na sua formação inicial de formadores, quais sejam as de domínio irrestrito das tecnologias do ensinar e do aprender em ambientes virtuais que pautam as estratégias metodológicas da EaD.

Neste sentido, no reitorado da professora Marlene Alves foi instituído na UEPB uma unidade acadêmica para tratar da implementação da Educação a Distância com a criação de uma Coordenadoria Institucional de Programas Especiais (Cipe), para gestar e gerir cursos de graduação e pós-graduação a distância. Essa coordenação ficou vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd), que é responsável pelos cursos presenciais, unificando as estruturas de apoio técnico-pedagógico, inclusive no sistema acadêmico, sendo resguardada à Cipe a autonomia dos cursos de EaD, no tocante aos seus aspectos de elaboração dos projetos pedagógicos, das suas dimensões metodológicas, logísticas e operacionais.

Percurso acadêmico dos cursos de graduação a distância na UEPB

A UEPB, que já integrava o Consórcio Nordeste Oriental, participou de edital público aprovando o curso de bacharelado em Administração, em parceria com o Banco do Brasil. O curso foi criado pelo Consuni, Resolução 019/2006 para a oferta de quinhentas vagas a serem desenvolvidas nos polos de apoio presencial nas cidades de Campina Grande, Catolé do Rocha, João Pessoa e Itaporanga, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 - Vagas oferecidas pela UEPB no curso de bacharelado em Administração e seus respectivos polos de apoio presencial

POLOS	BACHARELADO ADMINISTRAÇÃO
Campina Grande	186
Catolé do Rocha	68
Itaporanga	47
João Pessoa	199

Fonte: Elaborada pelas autoras (2015).

O curso de bacharelado em Administração contabilizou em seus primeiros semestres um total de 183 desistentes, ou seja, 36,6% dos alunos nunca cursaram atividades ou realizaram avaliações. Do total de 317 alunos cursistas, 248 concluíram sua graduação e mais 72 estudantes que permaneciam ausentes de suas atividades foram convidados a retornar suas atividades em 2013. Sendo assim, até o primeiro semestre de 2015, foram formados 78,2% de novos profissionais e há a possibilidade de conclusão até o final deste ano de mais um número significativo de bacharéis.

No ano de 2007, também em parceria com o MEC, a UEPB ofereceu um segundo curso de licenciatura, em Geografia[3] , distribuindo vagas em João Pessoa, Campina Grande e Catolé do Rocha. A parceria deu-se através

2. O curso teve início no ano de 2006 com carga horária de 3.300 horas (sendo trezentas horas de Estágio Supervisionado) distribuídas em quatro anos e meio de duração.
3. Com carga horária de 3.080 horas distribuídas em oito semestres, o curso propõe quatrocentas horas de estágio supervisionado voltado para a prática docente do alunado.

do Pró-Licenciatura[4], programa do Governo Federal que oferecia formação aos professores dos ensinos Fundamental e Médio que não possuíam graduação (a maioria apenas tinha o Magistério) e estavam em sala de aula no ensino público há pelo menos um ano.

Com o objetivo de melhorar a atuação dos professores em sala de aula o Pró-Licenciatura tinha como objetivo a formação apenas em cursos de licenciatura, em que os alunos não deixavam de exercer suas funções como professores em suas escolas, já que o oferecimento era na modalidade a distância.

O curso teve início no ano de 2007 e com os resultados positivos conquistados com essa primeira turma, no ano de 2010, a UEPB conveniou-se com a UAB e o Plano de Ações Articuladas (PAR), ambos do Ministério da Educação, para oferecer novas vagas para o curso de Geografia. No mesmo momento também ofereceu um novo curso, o de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa[5], conforme podemos verificar na Tabela 2.

Conforme observamos na Tabela 2, durante quatro anos foram oferecidas 680 vagas para o licenciamento em Geografia em duas entradas (2007 e 2010). Pela primeira entrada, via Pró-Licenciatura, 76 alunos (42,2%) desistiram durante os primeiros semestres do curso e 75 (41,6%) concluíram o curso colando grau. Dos demais alunos, 24 migraram para as turmas de 2010 podendo concluir sua licenciatura até o final de 2015.

Em relação às turmas que iniciaram em 2010, tanto de Geografia quanto de Letras, podemos observar o desenvolvimento das mesmas na Tabela 3.

Analisamos que o percentual de matriculados que nunca cursaram (segunda coluna) se aproxima e até ultrapassa os resultados obtidos nos primeiros cursos oferecidos pela UEPB na modalidade. Para o curso de Letras o valor está em torno de 40%, enquanto que no de Geografia o número é um pouco maior, de 54%.

Muitas são as possíveis causas da evasão inicial na modalidade, dentre algumas podemos citar a ausência do contato entre professor e estudante, a falta de habilidade com o computador e as ferramentas de aprendizagem. Os abandonos têm como prováveis motivos questões pessoais, que passam por dificuldades socioeconômicas, escolha da modalidade sem conhecimento prévio da mesma e consequente falta de adaptação, questões de saúde e falta de tempo devido ao trabalho durante o dia. (ABED, 2013).

> Ao se deparar com a responsabilidade de sua própria aprendizagem, que inclui gerenciar a quantidade de tempo destinada aos estudos, a realização das atividades e o tom das relações [...], o aluno leva algum tempo confuso, com muitas dificuldades no processo de adaptação. A tecnologia que supostamente deveria tornar-se uma ferramenta poderosa no desenvolvimento da aprendizagem pode virar um pesadelo para o aluno, que descobre rapidamente que interagir com o ambiente virtual não é tão lúdico quanto parecia a princípio. (CARVALHO, 2006, p. 2).

Por outro lado, notamos que o percentual diminui (quarta coluna) se o estudante consegue cursar os três primeiros semestres do curso, onde já estará familiarizado com as ferramentas e a metodologia de aprendizado.

Tabela 2 - Vagas oferecidas pela UEPB em cursos de licenciatura em Geografia e Letras e seus respectivos polos de apoio presencial (2007-2010)

POLOS/CURSOS	LICENCIATURA GEOGRAFIA PRÓ-LICENCIATURA	LICENCIATURA GEOGRAFIA UAB/PAR	LICENCIATURA LETRAS UAB/PAR
Campina Grande	60	100	150
Catolé do Rocha	60	50	00
Itabaiana	00	50	00
Itaporanga	00	50	00
João Pessoa	60	100	150
Pombal	00	50	00
São Bento	00	50	00
Taperoá	00	50	00

Fonte: Elaborada pelas autoras (2015).

4. O Pró-Licenciatura – Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio se insere no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica realizado pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (Seed) e com o apoio e a participação das Secretarias de Educação Especial (Seesp) e Educação Superior (Sesu). Trata-se de um programa de formação inicial voltado para professores que atuam em sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura)".
5. Com oito semestres e 2.750 horas de componentes curriculares e mais quatrocentas horas de estágio supervisionado dividido em quatro momentos, também voltado para a formação docente dos alunos.

Tabela 3 - Relação de matriculados, evasão, concluintes e ativos dos cursos de Letras e Geografia (2010-2015)

CURSO	MATRICULADOS 2010.2	NÃO CURSOU	ATIVOS 2013	DESISTENTES 2013 - 2015	COLARAM GRAU 2014.1	COLARAM GRAU 2014.2	COLARAM GRAU 2015	ATIVOS 2015
LETRAS								
Nº DE ALUNOS	300	121	179	57	72	15	5	35
%			100%	31,8%	51,4%			
GEOGRAFIA								
Nº DE ALUNOS	483	262	221	26	31	50	5	71
%			100%	11,76%	39%			

Fonte: Elaborada pelas autoras (2015).

Em uma sociedade capitalista o que se espera de um estudante da modalidade a distância é que seja um sujeito disciplinado e coeso no uso do tempo disponível para os estudos tendo em vista que a distância física vai existir e deverá ser superada por meio das tecnologias da comunicação. Podemos inclusive destacar uma definição que se aproxima muito dessa nova modalidade de ensino que prima por uma industrialização da educação.

> Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de alta qualidade [...]. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem. (PETERS apud BELLONI, 1999, p. 72).

Ainda em relação à questão que envolve a importância dada ao estudante no processo de aprendizagem, destacamos que

> Dentro do processo de ensino-aprendizagem, espera-se que o aluno construa o conhecimento de forma coletiva, através de uma metodologia construtivista, sendo ele sujeito ativo na concepção das informações e transformações do aprendizado. Essa motivação, presente nas concepções de EaD, choca-se com sua existencialidade marcada pelo método instrucionista, nos quais prevalecem os moldes econômicos e sociológicos industriais. (BEZERRA, 2012, p. 155).

Devemos, porém, destacar dois pontos positivos apresentados nas Tabelas 2 e 3. O primeiro diz respeito ao quantitativo de vagas ofertadas, sendo 680 para o curso de licenciatura em Geografia e trezentas para a licenciatura em Letras e, o segundo ponto, a interiorização da educação no estado da Paraíba. A abertura de novas vagas no interior do estado (Pombal, São Bento, Taperoá, Itabaiana e Itaporanga) não somente reforça o papel da UEPB como instituição formadora de profissionais, mas a de a mesma estar onde nenhuma outra instituição esteve.

Podemos também ressaltar, por que não, os resultados obtidos até o momento com os cursos de licenciatura que até o momento formaram respectivamente 51,4% e 39% dos estudantes dos cursos de Letras e Geografia, aptos a estarem em sala de aula.

Contudo, não só de formação de professores vive a UEPB. No ano de 2011, em parceria com a Fundação Capes e o Ministério da Educação, a UEPB implementou a partir do Programa Nacional de Formação Pública (Pnap) o curso de bacharelado em Administração Pública pelo Sistema UAB (Com 3.000 horas de carga horária - mais trezentas de estágio supervisionado - distribuída em oito semestres). Atualmente, em sua segunda entrada, as vagas foram oferecidas em seis municípios do estado da Paraíba via vestibular e vagas específicas para funcionários públicos, incluindo os da UEPB e do Tribunal de Contas da União da Paraíba.

Tabela 4 - Vagas oferecidas pela UEPB em cursos de bacharelado em Administração Pública e seus respectivos polos de apoio presencial (2011-2014)

POLOS	BACHARELADO ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
Campina Grande	150
Catolé do Rocha	50
Itabaiana	50
Itaporanga	100*
João Pessoa	300*
Pombal	50
* Quantitativo referente a duas entradas.	

Fonte: Elaborada pelas autoras (2015).

Os números são exitosos. Da primeira turma que teve início no ano de 2011 e dos 316 alunos ativos no quarto semestre do curso 130 (41,1%), já colaram grau e 160 continuam ativos. A segunda entrada em 2014 ofereceu duzentas vagas, porém o quadro é de 113 ativos no semestre atual, um número considerável de cursistas.

Considerações finais

A ideia de trazer à discussão "um cenário da educação a distância na UEPB" no contexto da história da universidade coloca um desafio ao leitor que é o de analisar as ações da educação a distância desenvolvidas pela instituição no contexto da política local e com seus condicionantes culturais, sociais, econômicos e da política em geral.

Cravada numa região do interior da Paraíba, a universidade do estado certamente tem colecionado nesse percurso de cinquenta anos momentos considerados de crises cíclicas compreendidas e incompreendidas pela comunidade universitária, pelos seus dirigentes e pela sociedade de seu entorno.

Contudo, esta instituição referenda-se pela sua constituição de história singular que remete às escolas de Rubem Alves (2004), que afirma que "há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas". Em sendo asas a universidade Estadual da Paraíba presta contas ao seu estado do que fez e faz neste cinquentenário. A educação a distância como política pública com foco nas ações de formação e de gestão da educação superior tem sido na universidade um dos veículos de democratização e de interiorização inclusiva com a oferta de cursos de graduação estabelecendo parcerias com as esferas federal, estadual e municipal.

Essa dinâmica de possibilidade que o ensino a distância conserva se faz compreender quando recorremos a Moore e Kearsley (2007), que afirmam ser a EaD um modelo de ensino e "aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino" e que necessita de ferramentas de "instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2).

Portanto, se por um lado a inclusão do ensino e aprendizagem em EaD implica uma prática educativa de robusta acessibilidade a sua ação pedagógica, exige muito mais planejamento e recursos tecnológicos do que as demandas do modelo tradicional de educação. Neste contexto é importante destacar que ao assumir projetos de cursos na modalidade a distância, criando condições estruturantes para o seu bom desempenho, a universidade muniu-se de uma vontade política e de discernimento de que não pode ficar para trás, alheia ao seu tempo e a sua essência de superação.

Afinal, traçar considerações acerca do contexto da educação a distância na UEPB no alvorecer do século XXI permite refletir o que se fez, mas sobremaneira o que será feito da universidade num futuro próximo, ou seja, quais os resultados desse revigoramento dado ao modelo de formação de educação, no âmbito do Ensino Superior brasileiro, sob o regime de colaboração que se fez traduzir por uma formação inicial a distância para professores e uma forte política de educação continuada, se considerarmos as mudanças nas reestruturações profissionais que o empoderamento dessas novas competências trarão para o trabalho e a vida desses profissionais.

Referências

ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibpex, 2013.

ALVES, R. **Gaiolas ou asas:** a arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asa, 2004.

BERNARDES, M. B. J. Educação a Distância: sua viabilidade para a capacitação de professores de Geografia. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 17, 32, p. 61-74, jun. 2005.

BEZERRA, C. C. O Papel do Tutor na Modalidade de ensino a Distância. In. OLIANI, G.; MOURA, R. A. (orgs). **Educação a Distância**: gestão e docência. Curitiba: CRV, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.994, de 20 de janeiro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf›. Acesso em: 15 jul. 2015.

CARVALHO, A. B. G. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. In.: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste** – EPENN, 18, 2007, Maceió.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

OLIVEIRA, M. J. S.; GAUDÊNCIO, B. R. A.; LUIZ, J. M.; MACÊDO, J. E. T. **Memorial UEPB**: uma trajetória de lutas e conquistas. Campina Grande: EDUEPB, no prelo.

PETERS, Otto. **A Educação a distância em transição**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

UEPB. Ranking Universitário Folha coloca a Universidade Estadual da Paraíba entre as 20 melhores universidades estaduais do país. 2013. Disponível em: ‹http://www.uepb.edu.br/ranking-universitario-folha-coloca-a-uepb-entre-as-20-melhores-universidades-estaduais-do-pais/›. Acesso em: 22 jul. 2015.

_____. **Projeto de Curso Superior na Modalidade de Educação a Distância**. Licenciatura em Geografia 2008/2011. Campina Grande, 2007.

10

HISTÓRIA DA EAD NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: a trajetória do núcleo de tecnologia e educação aberta e a distância

RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria
Mestre. Professora Formadora. UEPG.

SCHMIDT, Leide Mara
Doutora. Professora Formadora. UEPG.

MARINHO, Hermina Regina Bugest
Mestre. Coordenadora do Sistema Universidade Aberta do Brasil do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância. UEPG.

RAUSKI, Eliane de Fátima
Mestre. Professora do Departamento de Adminsitração da UEPG e diretora do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – Nutead. UEPG.

SANTOS, Maria Luzia Fernandes Bertholino dos
Mestre. Bibliotecária do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância. UEPG.

Palavras-chave:
Educação a distância.
UEPG.
Nutead.

O Curso Normal Superior com Mídias Interativas, criado no ano de 2000, foi o primeiro curso de graduação na modalidade a distância e marca o início da trajetória da EaD na Instituição. Em 2002, surge oficialmente o Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância (Nutead), pelo parecer do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensçao - Cepe nº 052/2002 com a finalidade de democratizar o acesso à educação em todas as modalidades e incentivar a comunidade acadêmica a criar e implementar projetos, programas e cursos de graduação, pós-graduação, extensão e sequenciais ministrados nas modalidades semipresencial e a distância, utilizando-se de novas tecnologias da informação e comunicação. Subordinado à Reitoria, o Nutead conta com uma Coordenação Geral e Pedagógica, um Conselho Consultivo, Coordenação de Programas, Secretaria, Setor de Planejamento e Financeiro e o Setor de Gestão das Tecnologias da Informação. Em suas atividades participa de diversos convênios e projetos via editais que subsidiam projetos como o Cefortec, Pró-Letramento, Pró-Licenciatura, Universidade Aberta do Brasil (UAB), Escola de Governo do Paraná, Parfor, Plano Anual de Formação Continuada, Plano Inovador de Capacitação, Prêmio de Inovações Educativas e Ensino Virtual, entre outros. Com oferta de cursos de graduação, especialização e de extensão, vem atuando numa extensão geográfica com 46 polos distribuídos nos estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo. As ofertas de vestibulares ocorrem desde 2009 em polos diversificados e com ofertas que variam de 550 a 2.320 vagas. Tem atendido a uma média de 10.000 alunos nas diversas categorias de cursos promovidos entre os anos de 2008 a 2015. Com metas de manutenção e inovação de suas atividades, inicia o processo de assistividade para alunos especiais e constante busca de implementações que visem ao sucesso da EaD e do crescimento e êxito dessa modalidade de ensino, registrando, neste artigo, suas ações entre os anos de 2000 a 2015 na busca de cumprir seus objetivos no processo do ensino e da aprendizagem nas perspectivas atuais e futuras da educação a distância.

Introdução

O estado da arte da educação a distância mostra um processo que envolve os primórdios da EaD registrado em diversas publicações, legislações, iniciativas, aspectos pedagógicos, aplicações, aprendizagem aberta e flexível, aspectos operacionais e econômicos, além de tendências atuais e futuras.

Todo esse contexto envolve a superação de barreiras, da atuação ética, em que se depara com anos de propostas e de leis buscando evidenciar um sistema de ensino para atingir diversos contingentes humanos.

Nas diferentes fases da história da humanidade pode-se verificar que o progresso científico e tecnológico determinou alterações em várias áreas da atividade humana, influenciando mudanças na sociedade, na economia, na política, na cultura e na educação dos povos.

Para Kenski (2003), cada época corresponde ao domínio de uma tecnologia, que altera as formas de viver e conviver o presente, reaver o passado e idear o futuro.

Peters (2003, p. 24) enfatiza o interesse crescente na educação a distância e considera quatro inovações importantes:

> [...] aperfeiçoamento na tecnologia dos computadores pessoais, tecnologia multimídia, tecnologia da compactação digital de vídeo e tecnologia de Internet. [...] juntamente com outras tecnologias, elas possibilitam vantagens logísticas e pedagógicas inesperadas: a transmissão rápida de informações a qualquer momento e para toda parte, genuínas possibilidades para a aprendizagem autônoma, maior interatividade, mais orientação para os alunos, maior individualização, melhor qualidade dos programas e maior eficácia da aprendizagem.

Tais fatores vêm contribuindo também para o desenvolvimento e a consolidação de uma modalidade educacional conhecida desde os séculos XVIII e XIX, mas que só ganhou popularidade nas últimas décadas do século XX: a educação a distância, cuja evolução está diretamente relacionada à evolução das TICs, ao aumento populacional e ao consequente crescimento da demanda por ensino.

Considerando o potencial educativo e comunicacional das novas mídias e a necessidade de recursos humanos devidamente preparados, pode-se afirmar que a educação a distância é uma modalidade que possibilita a democratização do saber e amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento, porque atinge um número muito maior de pessoas em diferentes lugares, superando a separação no tempo e no espaço pela utilização de diferentes recursos tecnológicos.

Nas palavras de Pallares (2005, p. 11),

> No seu desenvolvimento pode-se dizer que a Educação a Distância foi a modalidade educacional que mais se preocupou com metodologias e seu aperfeiçoamento, passando por inúmeras etapas, cada qual ajustada a seu tempo e a seu universo de alunos, numa clara demonstração que a educação é um processo centrado no aluno e nas suas necessidades de aprendizado. Assim, a primeira e mais duradoura 'onda' da Educação a Distância é o Ensino por Correspondência, largamente utilizado até os dias atuais. Baseia-se em materiais de aprendizado impressos com suporte de tutoria oferecido por diversos meios. Posteriormente, vieram as 'ondas' de audiocassete, videocassete, teleducação, e-learning etc. Cada uma dessas 'ondas' representou para a Educação a Distância um degrau de afirmação da eficiência de seus procedimentos.

Litto e Formiga (2012), ao organizarem a segunda edição da publicação "Educação a distância: o estado da arte", buscaram levar ao leitor informações para o amadurecimento dos educadores e de outros profissionais que trabalham em EaD diante da constante evolução da Internet e de tecnologias e meios de acesso à EaD em diferentes processos e instrumentos de aprendizagem.

Fernandez e Palange (2014) apresentam uma trajetória de atuação na EaD, como uma decisão de partida para esse universo, comparando o contexto de suas vivências com uma viagem virtual, anotando num diário de bordo (livro) experiências colocadas em prática no cenário dessa modalidade de ensino focando diálogos, o educador virtual, características de cursos on-line, desafios para compreender e ser compreendido neste contexto, além dos desafios do crescimento, da criatividade, da interação, da formação de tutores e mediadores e a busca da qualidade nos processos da EaD, cujos movimentos de ação-reflexão-ação são constantes em vários "voos" para novas explorações.

Bolsoni (2015) organiza uma coletânea de temas que refletem os eixos temáticos: acessibilidade, administração e sustentabilidade, ambientes virtuais, ferramentas e cases, EaD e formação docente, mediação de tutoria e produção de materiais impressos e digitais e tecnologias educacionais abertas.

A produção literária vislumbra a necessidade de muitas ações e iniciativas para administrar o contexto da EaD, principalmente na condução de um Núcleo de Tecnologia em Educação Aberta e a Distância em que são notáveis os avanços científicos e tecnológicos, destacando-se, entre outros, os relativos às chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que revolucionaram as formas de transmitir, comunicar e produzir conhecimentos e informações, alterando significativamente as relações pessoais, sociais e de trabalho.

A educação a distância, tal como é concebida hoje, permite que professores e estudantes se comuniquem e interajam de forma síncrona ou assíncrona, embora estejam separados no tempo e/ou no espaço. Desse modo, atinge grandes grupos populacionais, nos mais distantes e diversos pontos do planeta, e vem se tornando um poderoso recurso de difusão do saber e da

cultura. Nesta modalidade tudo é planejado e preparado com antecedência, mas o aluno não encontra nada pronto. É uma prática que possibilita equilíbrio entre as necessidades individuais e a do grupo – virtual ou presencialmente. Essa possibilidade permite avançar com rapidez, trocar experiências, esclarecer dúvidas, inferir resultados e construir/reconstruir conhecimento.

Entretanto, para que essa modalidade educacional conquiste definitivamente a credibilidade e a confiança da comunidade acadêmica e do público em geral, ela precisa apresentar resultados iguais ou até mais significativos do que aqueles alcançados pelos cursos presenciais. Um dado importante, que não pode ser esquecido, é que a educação a distância não permite que se faça, via recursos tecnológicos, uma simples transposição do presencial e, menos ainda, que sejam incorporados à EaD os erros do ensino presencial convencional: fragmentação dos conteúdos, excesso de memorização, hierarquia rígida entre professor e estudante, aluno como mero expectador do processo de ensino e outros.

A EaD mundial e no contexto educacional brasileiro

Ao investigar o histórico da educação a distância no mundo, há várias fontes que tratam do seu surgimento, porém há teóricos que defendem a tese de que a invenção da Imprensa de Johannes Gutemberg, século XIV, barateou o custo da reprodução de textos originais e dos livros e alguns defendiam a não necessidade de ir à escola para assistir a mestres lerem na frente de seus "discípulos". Seria então um marco para que a educação ocorresse e se concretizasse a distância?

No Brasil, os registros mostram as primeiras iniciativas da profissionalização por correspondência e se indica um primeiro curso para datilógrafo. Outro ponto marcante foiram as iniciativas de Roquete Pinto iniciando a educação pelo rádio. Em 1941, surge o Instituto Universal Brasileiro, em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac que foram iniciativas conhecidas, e nas décadas de 60 e 80 há ainda registros de entidades que foram criadas para desenvolvimento de educação por correspondência. Várias outras iniciativas podem ser identificadas e no fim da década de 80 e início dos anos 90 observou-se um avanço da EaD brasileira, especialmente com o progresso da informatização.

Peters (2003, p. 29), ao abordar a história da educação a distância, relata que

> percebe-se que houve um desenvolvimento desde as primeiras tentativas singulares na antiguidade até a difusão inesperada e surpreendente desta forma de ensino e aprendizagem por todo o mundo na segunda metade do século XIX. Este movimento ficou dramático nos últimos 25 anos com o advento das universidades abertas e está no momento ocorrendo com uma velocidade de tirar o fôlego com a criação das universidades virtuais. Perscrutando o futuro poderíamos até predizer que este desenvolvimento irá continuar e se fortalecer. Com o tempo se expandirá ainda mais e se tornará uma parte indispensável de todas a educação superior na maioria das universidades de todo o mundo. Seu custo-benefício relativo será decisivo neste processo, especialmente nos países 'em desenvolvimento'.

Observa-se no entanto que essa modalidade de ensino se formaliza após a promulgação do chamado tripé regulador da EaD formado por leis, decretos e portarias que a normatizam e abre espaço para que instituições iniciem o desafio de organizar o ensino acreditando nas potencialidades do ciberespaço e da educação e regulamenta a modalidade a distância no Brasil.

Silva (2010) reforça que a educação a distância já tem história, mas o futuro promissor é o on-line, que vem do fenômeno da cibercultura em que técnicas, práticas, atitudes, modos de pensar e valores crescem em conjunto com as evoluções de um espaço de comunicação onde informação, conhecimento e educação estão sendo organizadas e socializadas.

A produção de Silva (2010) apresenta uma miscelânea de publicações que enfocam as teorias, as práticas, a legislação e a formação corporativa da educação on-line e discute os caminhos dessa educação com questões que suscitam preocupações com a pedagogia, o desenho instrucional, as comunidades virtuais de aprendizagem, a legislação aplicada a partir da comunicação e colaboração entre pessoas que aprendem em rede.

Faria e Lopes (2012, p. 441) destacam as publicações oficiais brasileiras que dão a base legal da EaD, considerando ainda que há outros elementos jurídicos, pareceres e resoluções que compõem a regulamentação da LDB no que diz respeito à EaD.

> Lei 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que legaliza o uso de EaD na educação formal no Brasil e abre caminho para a experimentação de novos modelos de cursos e programas de educação na modalidade a distância.
>
> Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autoriza a introdução de disciplinas no modo semipresencial em até 20% da carga horária total de cursos superiores reconhecidos.
>
> Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB, definindo a política oficial da educação a distância no País.
>
> Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Ensino Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
>
> Decreto 6.303, de 12 de dezembro de 2007, altera dispositivos dos Decretos 5.622/2005 e 5.773/2006.

> Portaria 40, de 12 de dezembro de 2007, institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas ao processo de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

> Portaria 10, de 2 de julho de 2009, que fixa critérios para dispensa de avaliações in loco de instituições de Ensino Superior em processo de autorização institucional e de polos para EaD.

Importante destacar que a qualidade no processo educacional vem passando e ainda passará por outras regulamentais legais para atender à demanda social dessa modalidade de ensino.

No trabalhado relatado por Fernandez e Palange (2014), são apresentadas memórias de uma trajetória que intitulam de "uma odisseia da EaD no espaço virtual", cuja "viagem" ou o "diário de bordo" de suas experiências mostram a decisão da partida, os humanos e as máquinas como os viajantes deste projeto e a decisão de explorar esse universo, mostrando uma "aventura" de descobertas, iniciativas e interatividade.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tem mais de cinquenta anos de história no estado do Paraná, uma vez que resultou da incorporação de antigas faculdades já existentes em Ponta Grossa que, unidas, constituíram a nossa instituição – conforme Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969 e Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970.

A UEPG possui um corpo docente altamente qualificado, com professores titulados nos níveis de mestrado e doutorado. Detém uma longa e rica tradição de ensino, pesquisa e extensão em diversos cursos e particularmente nas licenciaturas – que sempre mereceram o melhor dos nossos esforços.

A finalidade que baliza os objetivos estratégicos, táticos e operacionais da UEPG consiste, de modo geral, em proporcionar à sociedade meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. Tal finalidade se sintetiza na ideia de ação unitária entre o ensino de graduação e pós-graduação, a pesquisa e a extensão.

A visão de futuro que a Comunidade Acadêmica da Universidade Estadual de Ponta Grossa projeta para a instituição procura ser, diferentemente de uma ruptura com o passado, um caminhar em frente, a partir das conquistas já realizadas, valorizando os princípios que até os dias atuais têm guiado suas atividades administrativas e acadêmicas e avançando sempre mais na busca de produzir e difundir conhecimentos múltiplos, no âmbito da extensão, graduação e da pós-graduação, visando à formação de indivíduos éticos, críticos e criativos, para a melhoria da qualidade da vida humana.

A UEPG é hoje uma das mais importantes instituições de Ensino Superior do Paraná, com uma linha de trabalho pautada no ensino, na pesquisa, na extensão e no desenvolvimento das comunidades. Oferta os mais diversos cursos de extensão, graduação e de pós–graduação numa vasta área de influência que abrange todo o centro-sul do estado do Paraná e se estende por mais de trinta municípios paranaenses. Merecem destaque, em nossos dias, os avanços significativos que a UEPG vem realizando em diversas áreas e em especial nas áreas de pós-graduação stricto sensu e na educação a distância (EaD).

A educação a distância, na UEPG representa, hoje, um importante aspecto da inserção da Universidade no contexto regional e nacional com a oferta de vários cursos e programas nessa modalidade acumulando significativa experiência desde 2000, quando foi credenciada pelo MEC, conforme Portaria nº 652, de 16 de março de 2004 – para ministrar cursos de graduação, sequenciais, extensão e pós-graduação (lato sensu) na modalidade a distância (EaD).

Tudo isso permite avançar com segurança na oferta de cursos de graduação e de pós-graduação a distância, que constituem hoje uma alternativa ideal para alunos trabalhadores, que necessitam de horários diferenciados de estudo e pesquisa, de modo a cumprir tanto os seus compromissos profissionais quanto acadêmicos.

Os cursos e programas na modalidade EaD vêm mantendo, desde a sua criação, um elevado padrão de qualidade, e contribuem efetivamente para a democratização do saber universitário e para manter o compromisso da Instituição com a qualidade. A diferença se encontra na utilização de metodologias, materiais e mídias próprias da educação a distância que, além de facilitarem o seu aprendizado, vão garantir constante interação entre alunos, tutores, professores, coordenação e demais membros da equipe responsável por cada curso.

Rodrigues e Schmidt (2012, p. 56), quando retratam, em seu trabalho, trajetos e projetos da Universidade Estadual de Ponta Grossa na EaD, reforçam que a Instituição,

> acreditando no potencial da EaD, desenvolve seu trabalho fundamentada no compromisso ético de desenvolver um projeto humanizador, evitando a tendência à massificação, num processo que envolve um número considerável de participantes. [...] o foco é o aluno e seu processo de aprendizagem, superando a racionalidade tecnológica e valorizando a pessoa, o profissional e o cidadão.

Mesmo enfrentando dificuldades e preconceitos, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sensível às mudanças sociais e preocupada em responder aos desafios contemporâneos com a qualidade humana, científica e social que caracteriza suas ações, percebeu a

importância de investir na educação a distância, quando essa modalidade ainda era muito pouco acreditada pelas instituições públicas do estado, sendo a primeira universidade estadual pública a ofertar, em 2000, um curso de graduação a distância no estado do Paraná.

O Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – Nutead/UEPG

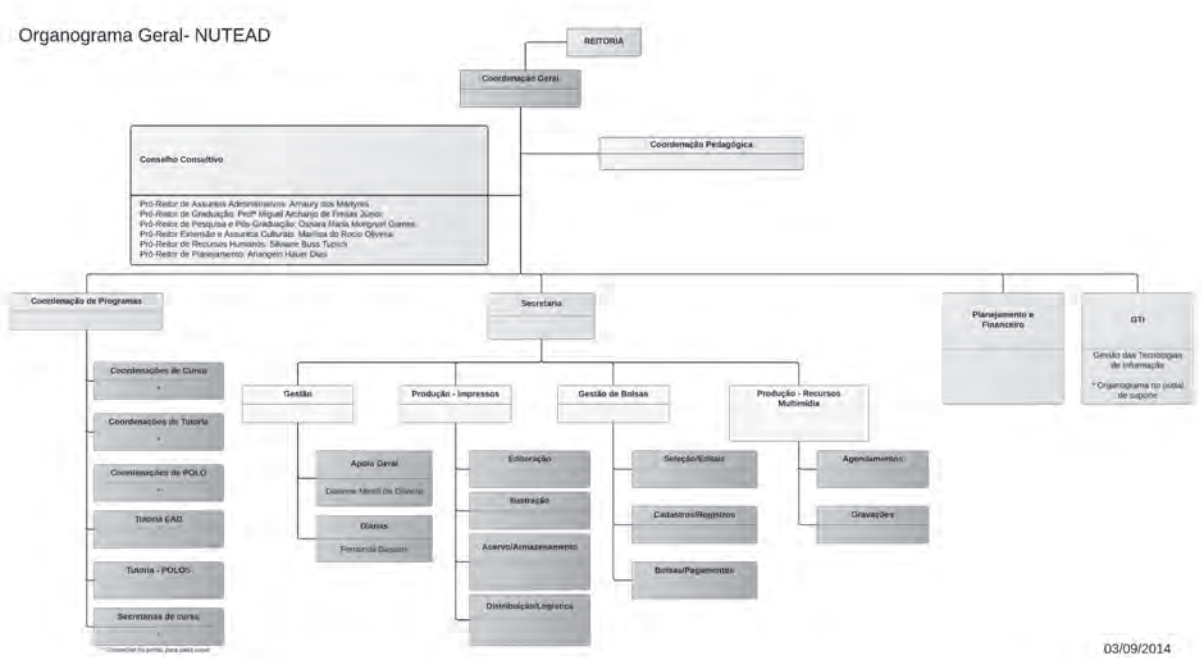
O Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (Nutead) é um Órgão Suplementar diretamente vinculado à Reitoria, que fornece suporte para todos os cursos e programas semipresenciais e a distância existentes na UEPG. Criado em 08 de agosto de 2002 (parecer do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPG nº 052/2002), tem por finalidade democratizar o acesso à educação em todas as suas modalidades e incentivar a comunidade acadêmica a criar e implementar projetos, programas e cursos de graduação, de pós-graduação, de extensão e sequenciais – ministrados nas modalidades semipresencial e a distância, utilizando-se das novas tecnologias de informação e comunicação. (RODRIGUES; SCHMIDT, 2012).

A criação do Nutead foi uma experiência bastante positiva para a UEPG, pois contribuiu para aumentar o interesse dos professores da instituição pela modalidade a distância, uma vez que passaram a contar com um órgão de apoio para suas propostas, bem como de cursos de capacitação para atuarem em EaD; diminuiu a resistência da comunidade interna em relação à EaD e despertou o interesse e a aceitação da comunidade externa. Este órgão, desde a sua criação, tornou-se um captador de recursos para a EaD, principalmente pela participação em editais de financiamento do governo federal, o que permitiu a aquisição de materiais, mídias e tecnologias necessários para essa modalidade, inaugurando assim a independência da instituição também nesse setor.

Este núcleo conta com equipes pedagógica, técnica e administrativa, capacitadas para planejar, desenvolver, acompanhar e avaliar todas as iniciativas de educação aberta e a distância desenvolvidas pela UEPG, bem como dispõe de equipamentos, auditórios, salas de aulas e laboratórios necessários para o desenvolvimento dessas atividades. Por sua estrutura e funções, tem se destacado no desenvolvimento de projetos de formação inicial e continuada de docentes, mediante o estabelecimento de parcerias com órgãos públicos e privados.

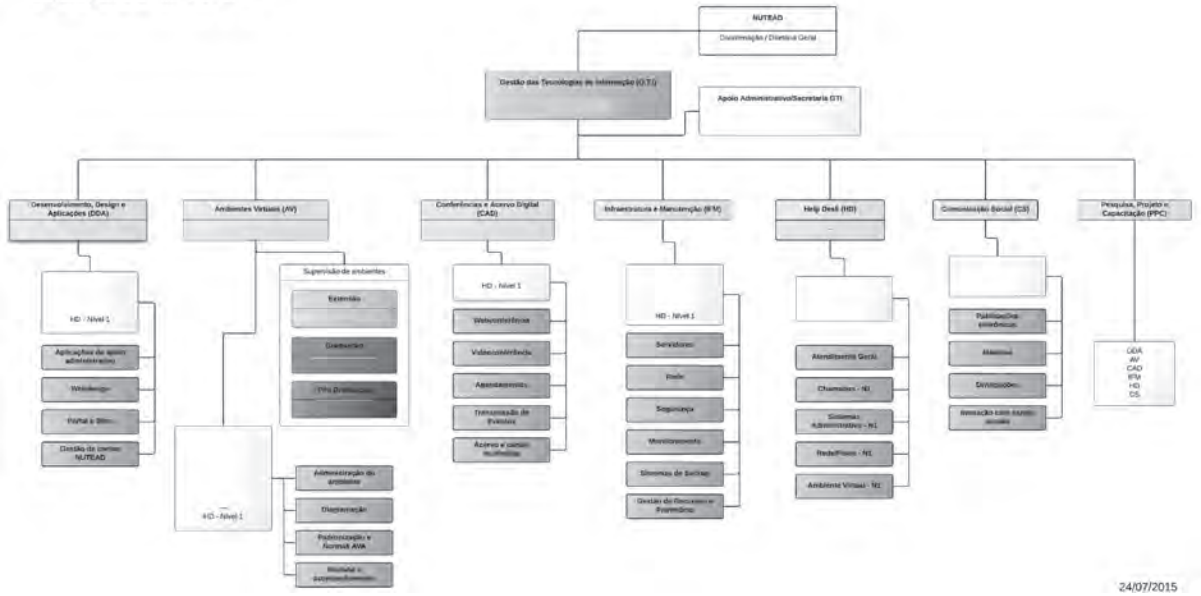
O núcleo administrativo está instalado na Central de Salas de Aulas do Campus de Uvaranas da UEPG, onde temos a secretaria de apoio administrativo, coordenação geral, laboratório, auditório, equipe de gestão das tecnologias de informação e a equipe de produção responsável pela elaboração, produção e remessa dos materiais impressos, destacados nos organogramas do órgão.

Figura 1 - Organograma geral - Nutead



Fonte: Nutead (2015).

Figura 2 - Organograma GTI - Nutead



Fonte: Nutead (2015).

A estrutura técnica do Núcleo possui um auditório, com capacidade para cinquenta pessoas, e o laboratório, com 22 microcomputadores para capacitações e ainda diversos recursos multimídia para interação, com uma infraestrutura de ambiente climatizado e ergonomicamente estruturado para o seu *staff*.

Esses equipamentos são responsáveis por disponibilizar o canal público de comunicação – PORTAL, ambiente virtual de aprendizagem – AVA[1] (Figura 3) e os sistemas de conferência. Com a crescente demanda, ofertas e novos projetos, o Nutead está sempre atualizando os equipamentos de grande porte e implantando novas tecnologias para melhorar a qualidade dos serviços prestados, oferecendo novos meios de integração e interação entre alunos, tutores e professores.

A atual estruturação do ambiente virtual de aprendizagem está representada na Figura 3, em que estão categorizados os níveis de ensino, com critérios diferenciados de cores para os respectivos segmentos de ensino.

A competência do Núcleo é estabelecer diretrizes e coordenar ações relativas à Educação Aberta e a Distância (EaD) no âmbito da UEPG e suas atribuições são: emitir parecer técnico nas propostas referentes a cursos e programas a distância; desenvolver pesquisas sobre a utilização de tecnologias no processo educacional; avaliar o impacto dos programas e cursos realizados; organizar eventos; promover capacitação de recursos humanos em EaD; desenvolver e aperfeiçoar programas e cursos; fornecer suporte para a realização de projetos de EaD; viabilizar recursos humanos, financeiros e materiais para o desenvolvimento de projetos em EaD.

As experiências com os ambientes virtuais de aprendizagem foram desenvolvidas com experiências em SGA, Lotus LearningSpace (2000-2005), E-proinfo (2005-2008), IBAC Jornada (2005-2007) e a plataforma Moodle (2006 até a atualidade).

A viabilidade da educação a distância tem suporte no trabalho coletivo. Para tanto, fez-se necessário constituir, no Nutead, uma equipe multidisciplinar para o desenvolvimento dos trabalhos. Essa equipe acompanha o planejamento, desenvolvimento e a avaliação de todos os cursos e programas. Fazem parte da equipe docentes de áreas específicas e pedagogos (mestres e doutores), técnicos em informática e bacharéis em engenharia da computação, secretários, digitadores, estagiários (discentes), editores, diagramadores, ilustradores, revisores de língua portuguesa (docentes), profissionais de artes gráficas e outros.

Figura 3 - Tela de entrada ao Ambiente Virtual de Aprendizagem

Fonte: AVA Nutead (2002-2015).

1. Disponível em: <http://www.nutead.org>. Acesso em: 7 ago. 2015.

Trajetória histórica

Os principais fatos que relatam as ações do Nutead, divididos em períodos cronológicos, estão registrados no Quadro 1, abrangendo o período de 2000 a 2015.

Rodrigues e Schmidt (2012) destacam o início da trajetória histórica do Nutead quando apresentam a cronologia histórica da parceria com o Governo do Paraná para a criação do Curso Normal Superior com Mídias Interativas – CNSMI, que contribuiu para o credenciamento da Instituição (UEPG) para atuar na educação a distância e a criação do referido Núcleo.

Importante salientar a participação, por edital de 2003, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, do Centro Nacional de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (Cefortec); Programa Pró-Letramento - para formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental; Pró-Licenciatura – formação inicial para professores dos ensinos Fundamental e Médio; a integração ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB; Plano Nacional de Administração Pública –Pnap e Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor. (RODRIGUES; SCHMIDT, 2012).

Destaca-se, ainda, nessa trajetória, as propostas do Plano Anual de Formação Continuada em EaD – PAFC, o Plano Anual de Formação de Agentes Universitários - FAU, o Plano Inovador de Capacitação – PIC; o Prêmio de Inovações Educativas e Ensino Virtual que vem conduzindo as ações do Nutead.

Algumas medidas adotadas pela UEPG já são de caráter permanente e integram o processo de institucionalização da educação a distância na Universidade, tais como: os coordenadores dos cursos em EaD participam dos colegiados dos cursos presenciais; departamentos e colegiados do presencial envolvem-se nas discussões sobre os cursos em EaD; a Pró-Reitoria de Graduação - Prograd - elabora e se responsabiliza pelo sistema de controle acadêmico dos cursos em EaD, disponibiliza o uso do "acadêmico on-line" para os alunos de EaD, fornece carteirinha de estudante e o acesso às bibliotecas da UEPG para os estudantes de EaD; o Nutead orienta os interessados na elaboração de projetos de EaD, assume a gestão das mídias e a capacitação de pessoal e acompanha o desenvolvimento e a avaliação dos cursos; Nutead, coordenações de curso e pró-reitorias de graduação, pesquisa e pós-graduação trabalham conjuntamente para a elaboração da legislação interna sobre EaD, agora voltada principalmente para pesquisa e extensão.

A metodologia e o projeto pedagógico proposto

O conceito conquistado pela UEPG na educação a distância decorre do esforço de fomentar, no âmbito da modalidade, as melhores condições para que o aluno possa alcançar o aprendizado de forma efetiva, num ritmo próprio e particular.

Para atender a essa especificidade, a EaD se estrutura na instituição a partir de um paradigma de ensino-aprendizagem centrado no aluno e procura não incorrer nos erros metodológicos de modelos conservadores de ensino presencial. Ou seja, tem como propósito evitar passividade do aluno frente à aquisição do conhecimento.

Em grande parte do tempo, o aluno dessa modalidade de ensino-aprendizagem estuda sozinho, uma vez que não há necessidade da presença constante de estudantes e professores numa sala de aula durante o período de formação. Isso não significa isolamento, pois a comunicação entre docentes, tutores e estudantes ocorre cotidianamente, de forma síncrona ou assíncrona, mediada por recursos tecnológicos como ambientes virtuais de aprendizagem, videoconferência, webconferência e outros.

A distribuição da carga horária padrão é de 5% para aula presencial, 15% para tutoria on-line, 10% para conferência e 70% para estudos individuais.

Entretanto, em algumas etapas do processo, há a solicitação da presença de alunos e professores nos polos de apoio presencial. Nessas ocasiões ocorrem, nos municípios que sediam os polos, atividades como seminários, oficinas, grupos de estudo, pesquisas em biblioteca, prova de defesa de TCC. Mesmo em se tratando de cursos a distância, o espaço presencial é importante. Trata-se de um momento que permite a comunicação "face a face" entre alunos, professores e tutores e o estabelecimento de importantes elos no processo educacional.

A metodologia dos cursos de EaD fundamenta-se nos conceitos de interatividade, interdisciplinaridade, cooperação e autonomia. A utilização de mídias diversas favorece a superação das dificuldades decorrentes da distância geográfica, permitindo comunicação síncrona e assíncrona entre alunos, professores e tutores e a criação de importantes elos no processo educacional. Essa metodologia responde às características da população atendida pelo curso, ou seja, professores que estão atuando nas redes públicas de ensino – privilegiando problematização, reflexão, investigação, análises, sínteses e produções técnico-científicas.

Quadro 1 - Histórico da trajetória da UEPG na EaD - 2000 a 2015

ANOS	FATOS DA TRAJETÓRIA
2000 a 2003	Criação do primeiro curso de graduação na modalidade a distância - Curso Normal Superior com Mídias Interativas, aprovada pelo CEE/PR. Mídias: material impresso, videoconferência, teleconferência, ambiente virtual de aprendizagem. Implantação de um programa de capacitação de recursos humanos em EaD que possibilitou rápidos avanços dessa modalidade na instituição. (2000). Criação do Nutead/UEPG - processo de credenciamento da UEPG em EaD pelo MEC: cursos superiores de extensão, sequenciais, graduação e especialização. (2002). Curso de Especialização em Engenharia e Segurança do Trabalho, sob a coordenação do professor Carlos Luciano Sant´Ana Vargas, curso bem aceito pela comunidade universitária e que também adotou a EaD, servindo-se das tecnologias e mídias disponíveis na Instituição. Oferta de cursos de especialização e sequenciais em EaD. Participação em edital para sediar um Centro de Alfabetização e Linguagem da Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Firmam-se parcerias com Unioeste, UEL e UFPR.
2004 a 2007	O Projeto do Centro é aprovado. A UEPG passa a sediar o Cefortec - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino, um dos cinco centros de Alfabetização e Linguagem da Rede - MEC/SEB/IES. Iniciam-se os cursos e seminários de formação continuada de professores de redes públicas, no Paraná e em outros estados brasileiros. 7.000 professores são capacitados pelo Cefortec. Inicia-se o Pró-Letramento, programa destinado à formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries, áreas de alfabetização e linguagem e matemática, também desenvolvido pelo Cefortec nos estados do Paraná, Santa Catarina, Bahia e Rondônia. Atendimento a 28.000 professores.
2008 a 2011	Iniciam-se o Pró-Licenciatura MEC/FNDE, com oferta de três cursos de graduação na modalidade a distância e o Plano de Ações Articuladas que envolve onze polos no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil- MEC/Capes/FNDE - seis cursos de graduação e quatro cursos de especialização. Firma-se o convênio com a Escola de Governo do Paraná para a produção de mídias para cursos de formação e qualificação profissional em EaD. A UEPG participa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com oferta do curso de Pedagogia em diversos polos do Paraná. Iniciam-se os cursos do Programa Nacional de Administração Pública - Pnap com cursos de graduação e pós-graduação, Sistema UAB/UEPG. A UEPG capacita os servidores públicos do Paraná, conforme convênio firmado com a Escola de Governo. Aderiu ao Parfor - Plano de Formação de Professores - parceria entre os governos federal, estadual de universidades. Realização do Seminário Ações Pedagógicas para professores. Criação do Plano Anual de Formação Continuada em EaD - PAFC - financiado pelo MEC/Capes para capacitação de professores, tutores envolvidos com a EaD na UEPG e do Plano Anual de Formação de Agentes Universitários - FAU para capacitação de agentes e estagiários da UEPG e outras instituições públicas do Paraná. Integração da EaD Presencial – parceria com a USP na transmissão de aulas via videoconferência para o curso de Medicina da UEPG.
2012 a 2015	Continuidade do Plano Anual de Formação Continuada em EaD - PAFC- segunda, terceira, quarta e quinta edições. Originário do PAFC cria-se o Plano Inovador de Capacitação (2013) para professores vinculados à UEPG e à rede pública de ensino – primeira, segunda, terceira e quarta edições. Criação do Prêmio de Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas e práticas compartilhadas - primeira, segunda e terceira edições. Seminário de Assistividade para a EaD – iniciando a implantação de recursos para apoio aos alunos especiais. Inserção de e-books na Coleção do Nutead no Repositório Institucional da UEPG. Encontra-se em fase de execução o Mestrado Profissional em Matemática e o curso de pós-graduação lato sensu em Filosofia e Sociologia.

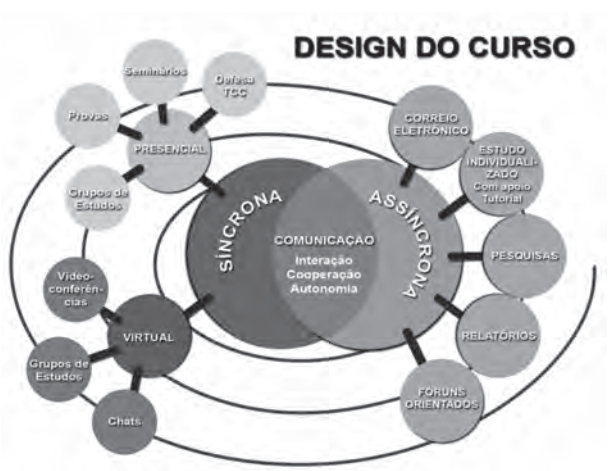
Fonte: Dados estatísticos compilados pelos autores (2015).

O Projeto Pedagógico prevê momentos presencias e a distância mediados por recursos tecnológicos, utilizados didaticamente, e estabelece uma dinâmica entre estudos individuais, recursos multimídias, trabalho com tutores e formadores e produção científico-cultural. Os estudantes desenvolverão competências no sentido de utilizarem a tecnologia como ferramenta para o exercício das suas atividades de magistério, com vistas à formação e atuação profissional, ao processo de construção do conhecimento e à inclusão digital, reafirmando as perspectivas indicadas por Peters (2009), em que as diferentes formas de ensinar são importantes e impostas pela revolução digital e pelos diferentes contextos socioculturais, pela flexibilidade e possibilidade de diversificar o número de estudantes, transformando e acelerando processos de mudança na aprendizagem e ainda sob o ponto de vista de Fava (2014), que defende as modalidades de projetos acadêmicos variados, flexíveis e customizados.

A plataforma de aprendizagem on-line e o material escrito possibilitam aos alunos uma série de oportunidades de leitura, reflexão, elaboração de sínteses, levantamento e solução de problemas e autoavaliação. Para tal fim, o estudante também pode contar com a mediação de tutores para orientar os estudos, sugerir fontes de informações, avaliar atividades etc. Nessa metodologia, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver competências e habilidades voltadas para a interação, cooperação, crescimento em grupo, trocando experiências e desenvolvendo a autonomia perante o conhecimento.

A EaD deve fomentar as melhores condições possíveis para que o aluno possa alcançar o aprendizado de forma efetiva, embora em um ritmo próprio e peculiar. Ela favorece a autonomia, incentivando o aluno a construir o seu próprio conhecimento, cabendo ao professor o papel de mediador.

Figura 4 - Design do Curso



Fonte: Nutead (2015).

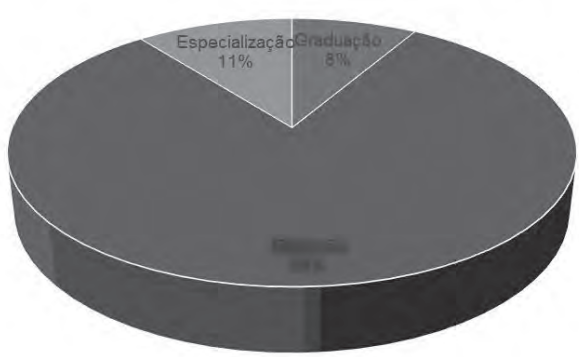
Desse modo, atinge grandes grupos populacionais, nos mais distantes e diversos pontos do planeta, e vem se tornando um poderoso recurso de difusão do saber e da cultura. Nesta modalidade tudo é planejado e preparado com antecedência, mas o aluno não encontra nada pronto. É uma prática que possibilita equilíbrio entre as necessidades individuais e a do grupo – virtual ou presencialmente. Essa possibilidade permite avançar com rapidez, trocar experiências, esclarecer dúvidas, inferir resultados e construir/reconstruir conhecimento.

No Brasil, os avanços das Tecnologias da Informação e das Comunicações vêm ocasionando uma mudança significativa nas formas de perceber e avaliar a importância da educação a distância que, desde as últimas décadas do século passado, passou a ser vista como um poderoso recurso para democratizar o acesso ao conhecimento e para ampliar as oportunidades de trabalho e de aprendizagem ao longo da vida, como bem atestam os recentes investimentos públicos e privados nesta modalidade educacional.

A Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, determina 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" (Art. 80) e, em especial quando atribui a cada município e, supletivamente, ao estado e à União, a incumbência de "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância". (art. 87, parágrafo 3º, inciso III). Foi somente com a promulgação dessa lei que se inicia a grande expansão da EaD no Ensino Superior brasileiro, que antes excluía a sua oferta nesse nível de ensino.

A oferta dos cursos divide-se em cursos de graduação, pós-graduação e extensão distribuídos conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Cursos ofertados pelo Nutead



Fonte: Dados estatísticos compilados pelos autores (2015).

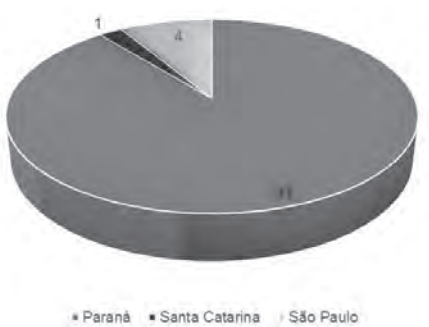
Dentre os cursos oferecidos destacam-se os cursos de graduação licenciatura e bacharelado nas seguintes áreas: Administração Pública, Educação Física, Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Matemática e Pedagogia.

Os cursos de extensão promovidos são: A. Caminha e C. F. Abreu: o homoerotismo literário; Atualização em Regras e Arbitragem no Vôlei de Praia; Atualização em Regras e Arbitragem no Voleibol; Atualização em Regras e História do Futebol; Bom Negócio Paraná; Cartografia Digital com QuantumGIS; Cartografia Digital; CDR – Caminhando com saúde; Cidadania, Educação e Sociedade; Como produzir Vídeos, Videoconferências e Transmissão de Eventos com Hangout; EaD para professores – desafios e possibilidades; Elaborando Artigos Científicos; Elementos de Geografia Econômica Contemporânea; Espaço, Escola e Diversidade Sexual; FAU – Formação Continuada de Agentes Universitários; Ferramentas de Escrita Colaborativa; Fontes Históricas: propostas e abordagens; Formação de tutores; Gênero, Diversidade e Arte; Língua portuguesa – Redação e Escola; Montando e Gestando Projeto de Pesquisa; Montando Mapas Mentais com Virtual Understanding; Moodle Avançado; Moodle Básico; Organizando Jogos Estudantis da Primavera; Orientação Bibliográfica e Buscas em Fontes de Informação Eletrônica; Planilhas Eletrônicas; Plano Inovador de Capacitação – PIC; Plano Inovador Formação em Ludicidade e Educação; Prática de Campo e Docência; Princípios Básicos de Cartografia; Socorros Urgentes; Tutoria na Prática; Uso de Técnicas Computacionais.

Os cursos de especialização promovidos são: Especialização em Educação Física Escolar – UAB; Educação Matemática – UAB; Gestão Educacional – UAB; Gestão em Saúde – UAB; Gestão Pública Municipal – UAB; História, Arte e Cultura – UAB; Gestão Pública – UAB; Gestão Pública (Restec) – Institucional; Ensino de Filosofia no Ensino Médio – UAB e Ensino de Sociologia – Ensino Médio – UAB.

Os 46 polos estão distribuídos numa região geográfica que abrange os estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo, conforme proporção apresentada no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição dos polos EaD – atuação do Nutead



Fonte: Dados estatísticos compilados pelos autores (2015).

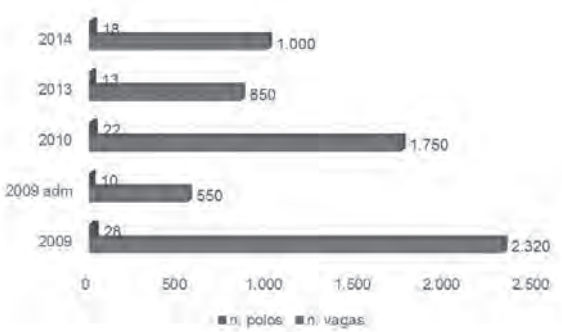
Os polos do Paraná estão localizados nas cidades de Apucarana, Arapongas, Bandeirantes, Bela Vista do Paraíso, Bituruna, Cerro Azul, Colombo, Congoinhas, Cruzeiro do Oeste, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Goioerê, Ibaiti, Ipiranga, Itambé, Ivaiporã, Jacarézinho, Jaguariaíva, Lapa, Laranjeiras do Sul, Nova Santa Rosa, Palmeira, Paranaguá, Pinhão, Ponta Grossa e Pontal do Paraná, Reserva, Rio Negro, São Mateus do Sul, Sarandi, Siqueira Campos, Telêmaco Borba, Ubiratã, Umuarama; em Santa Catarina são Canoinhas e Florianópolis; em São Paulo, Jaú e São João da Boa Vista. A Figura 5 mostra o mapeamento dos polos na região atendida pelo Nutead.

Figura 5 - Distribuição geográfica dos polos no mapa da região

Fonte: Nutead (2015).

A demanda para a oferta de vestibulares ocorre de acordo com a solicitação de polos e escolhas dos cursos cujas vagas são distribuídas para professores em exercício na rede pública de ensino e universais ou seja, comunidade geral. No ano de 2009 foram realizados dois vestibulares. A primeira oferta foi para 26 polos do Paraná e dois polos de Santa Catarina nos quais foram ofertadas 2.320 vagas para 28 polos, e um vestibular específico de Administração Pública para nove polos do Paraná e um polo de São Paulo. Em 2010, a oferta foi para 22 polos do Paraná; em 2013 para treze polos do Paraná e, em 2014, para dezessete polos do Paraná e um polo de Santa Catarina.

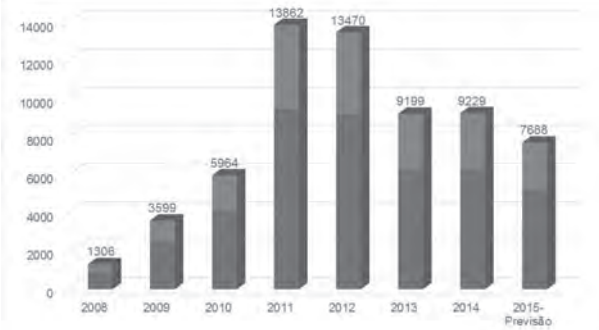
Gráfico 3 - Vestibulares ofertados polos x número de vagas



Fonte: Dados estatísticos compilados pelos autores (2015).

Dentro desse contexto, houve uma demanda de alunos envolvidos nos cursos propostos nas três dimensões: graduação, pós-graduação e extensão que atingiram índices que variaram entre 1.306 a 13.862 alunos, distribuídos no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Alunos atendidos nas diversas categorias de cursos ofertados pelo Nutead



Fonte: Dados estatísticos compilados pelos autores (2015).

As estatísticas mostram as variações do número de alunos ao longo do crescimento das atividades do Nutead e estão relacionadas aos projetos executados, aos vestibulares ofertados e à demanda de oferta de cursos de extensão. Em índices menores e maiores, em ordens inversas, é evidente que os projetos são sistemáticos e são executados buscando cumprir a missão e os objetivos do Nutead que atua visando sempre implementar, inovar e promover condições que propiciem a evolução e o sucesso da modalidade EaD.

Considerações finais

Resgatar as vivências e a construção de uma trajetória histórica promove um momento de reflexões e de uma organização cronológica para registrar os fatos que mostram um caminho trilhado e construído.

Ressaltam-se os objetivos que levaram a uma concretização de fatos e dados reais que revelam um período de aventura, de desafios, de iniciativas, de inovações e de possibilidades praticadas e da construção de novos caminhos.

A trajetória do Nutead apresenta a ousadia de inovar, de desafiar e concretizar a EaD na Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde atitudes de empreendedores buscaram desafios a serem ultrapassados, implantaram inovações, visualizaram novos cenários, concretizaram atos e ainda vislumbram um longo caminho a ser desbravado diante da diversificação e de perspectivas previsíveis e desconhecidas do futuro, reforçando as premissas defendidas por Peters (2003), e reafirmando que esse movimento irá continuar e se fortalecer.

Nos projetos desenvolvidos e/ou convênios firmados, atuou e atua na formação continuada, no desenvolvimento de tecnologias e na prestação de serviços para as redes públicas de ensino, buscando atingir municípios com baixo índice IDH e Ideb, promovendo oficinas, palestras, minicursos, grupos de estudo, mesas redondas e seminários de ações pedagógicas buscando certificar professores na região de atuação e em outras regiões brasileiras.

Os planos e as ações articuladas buscaram apoiar centros da Rede Nacional de Formação Continuada, incentivo às licenciaturas e às modalidades de ensino da Universidade Aberta do Brasil e também integrando o ensino presencial com a modalidade a distância com uso de seus estúdios, produção de mídias direcionadas, imposição de graus e defesas a distância.

A participação do Nutead nas discussões e resoluções foi importante para nortear as ações das pró-reitorias da Instituição incluindo a modalidade EaD com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Os cursos ofertados pelos programas, pelas graduações e pelos Programas de Residência Técnica, Formação Continuada de Agentes Universitários e de professores, diversos cursos de extensão com apoio da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Culturais, e produção de material didático exemplificam uma atuação sistemática apoiando diversos segmentos e públicos que buscam capacitação, desenvolvimento e educação continuada.

Sua atuação está representada nas 17.217 vagas ofertadas, 13.179 alunos cadastrados, 3.619 alunos ativos, 4.793 alunos formados e seus 42 polos ativos.

Os projetos desenvolvidos, em desenvolvimento e os que se encontram em fase de implantação, estão oportunizando ao Nutead a manutenção de processos permanentes de formação continuada de pessoal, bem como a aquisição de materiais, equipamentos e tecnologia para dar suporte a vários cursos e programas, favorecendo a reoferta dos cursos existentes, bem como a inclusão de novas propostas.

A formação continuada de professores e tutores, a ampla utilização de mídias interativas e a produção própria de material didático são características distintivas dos programas e cursos da UEPG. A Instituição está assumindo uma proposta educacional realmente democratizante e qualitativamente diferenciada, respondendo às demandas deste século, criando novos cursos e processos pedagógicos, favorecendo o domínio de novas linguagens e tecnologias, ampliando as oportunidades educacionais, difundindo a cultura, a ciência e a tecnologia e contribuindo para a elevação da qualidade do ensino em nosso país.

É claro que já são muitas conquistas, fruto de muito trabalho e do envolvimento de grande número de professores e funcionários que acreditaram, são persistentes e que, muitas vezes, arrojam-se na realização das tarefas. Mesmo assim, não podemos deixar de afirmar que a implantação e o desenvolvimento da EaD

dependeu e depende de vontade política não só das instâncias federais, estaduais e municipais, mas também dos reitores e administradores que comandam esse tipo de trabalho na Universidade. Na verdade, é importante a união de forças de todos os envolvidos e interessados na difusão de uma educação de qualidade para o cidadão brasileiro.

As dificuldades existem sim e muitas, como por exemplo: a implantação da EaD como política pública e como política universitária, a existência de preconceitos no interior da academia e na comunidade externa, o corte gradual da dependência financeira do MEC/Capes (de difícil execução nos dias atuais, principalmente para as universidades estaduais), a concessão de vagas para professores e funcionários de EaD nas instituições estaduais e a obtenção, manutenção e atualização do suporte tecnológico.

Por outro lado, as vantagens são animadoras, entre elas cabe ressaltar: a democratização do acesso e a interiorização do Ensino Superior, a intensificação do emprego das TICs no ensino presencial, o atendimento a uma clientela antes marginalizada, a inclusão digital de grandes parcelas da população, especialmente nas cidades do interior do Brasil.

Assim, a Universidade Estadual de Ponta Grossa, acreditando no potencial da EaD, vem desenvolvendo o seu trabalho fundamentado no compromisso ético de desenvolver um projeto humanizador, evitando a tendência à massificação, num processo que envolve um número considerável de participantes. Nesse sentido, o foco é o aluno e seu processo de aprendizagem, superando a racionalidade tecnológica e valorizando a pessoa, o profissional e o cidadão.

Para os que viveram a trajetória até o presente momento, para os que atuam nesse contexto e para os que virão a atuar na continuidade deste caminho, ficam os registros de uma construção respaldada no esforço de propostas executadas, de desenvolvimento de estratégias e da experiência acumulada para a continuidade da construção do futuro da EaD na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Referências

AVA Nutead. 2002-2015. Disponível em: ‹http://ava.uepg.br/novo_login/›. Acesso em: 12 jul. 2015.

BOLSONI, Evandro Paulo. **O sucesso na EaD pelo olhar de quem faz**. Maringá: Linkania, 2015.

FARIA, Adriano Antônio; LOPES, Luís Fernando. **Práticas pedagógicas em EaD**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERNANDEZ, Consuelo; PALANGE, Ivete. **2000-2010**: uma odisseia da EaD no espaço virtual: memórias de uma trajetória. Curitiba: Intersaberes, 2014.

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

LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

NUTEAD. Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância. 2015. Disponível em: ‹http://ead.uepg.br/site/institucional/equipe/›. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância. 2015. Disponível em: ‹http://ead.uepg.br/site/metodologia-ead/metodologia/›. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância. 2015. Disponível em: ‹https://ead.uepg.br/apl/curso_polo/index.php?page=Mapa›. Acesso em: 20 jul. 2015.

PALHARES, Roberto. A educação a distância, uma antiga, ilustre e ainda desconhecida modalidade de educação. In: **ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, São Paulo: Ed. Monitor, 2005.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

_____. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. 3. reimpr. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria; SCHMIDT, Leide Mara. A educação a distância: trajetos e projetos na Universidade Estadual de Ponta Grossa. In: BRITO, Glaucia da Silva (Org.). **Cadernos de educação a distância**. Curitiba: UFPR, 2012. p. 45-58.

SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corportativa (Org.). Educação online. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

11

CONSTRUÇÃO E DESAFIOS DA EAD NA UERGS: tecendo a rede entre 24 unidades universitárias

DERIVI, Alexandre Guimarães
Doutor. Professor Adjunto e Professor Presidente do Nead. UERGS.

HERNANDEZ, Aline Reis Calvo
Doutora. Professora Adjunta e Coordenadora da Qualificação Acadêmica junto à Pró-reitoria de Ensino. UERGS.

LUTZ, Armgard
Doutora. Professora Adjunta e Pró-reitora de Ensino. UERGS.

BRANDÃO, Felipe Grando
Mestrando. Administrador na Pró-reitoria de Ensino e no Nead. UERGS.

Palavras-chave:
Educação a Distância (EaD).
Modalidade Semipresencial.
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

No presente texto, procura-se resgatar os marcadores que fizeram parte da construção da EaD na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Além disso, são apresentados alguns dos desafios que se fazem presentes em relação à consolidação da EaD na Uergs, bem como as propostas de enfrentamento destes. Nesse sentido, relacionam-se, inclusive, as diretrizes e orientações que guiam essa construção. Espera-se que este trabalho promova a reflexão em torno do tema e que possa também ser aproveitado por outras Instituições de Ensino Superior (IES) que estejam desenvolvendo a sua EaD.

Introdução

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), neste ano, completou o seu décimo quarto aniversário. Essa comemoração é marcada por muitas alegrias e desafios enfrentados coletivamente ao longo da sua existência. Vale ressaltar que a história de criação de uma universidade estadual pública não iniciou com a criação da Uergs no ano de 2001. Na verdade, esse debate é bem anterior e envolve uma variedade de atores e instituições.

Resumidamente, podem-se resgatar alguns dos marcos de criação de uma Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Assim, conforme Boeira (2007), ainda no ano de 1935, o estado do Rio Grande do Sul criou uma universidade estadual pública; entretanto, no ano de 1947, esta passou para a esfera da Administração Pública Federal. Assim, somente no ano de 1982, durante o período das campanhas eleitorais no estado, a discussão sobre a criação de uma universidade estadual é retomada. Mas apenas em 1990 a assembleia legislativa do estado do Rio Grande do Sul aprova uma lei de criação de uma universidade estadual, contudo, essa lei é vetada pelo Poder Executivo. Em um novo movimento, no ano de 1999, retoma-se a discussão da criação de uma universidade estadual pública e, enfim, em 2001 dá-se a aprovação da Lei de Criação da Uergs.

A criação de uma Universidade Estadual do Rio Grande do Sul foi forjada a partir de diversos embates, políticos e ideológicos, que exigiram esforços constantes para a sua consolidação. Tem-se consciência de que a conquista de uma educação superior pública, gratuita e de qualidade no estado e no Brasil ainda passa por diversos desafios e enfrentamentos. Logo, a Uergs mantém-se "de pé" e aguerrida na defesa dessa conquista.

Nesse sentido, no ano de 2011 ocorreu uma importante conquista para o Ensino Superior do estado:

> A Assembleia aprovou nesta terça-feira (3), por unanimidade, em primeiro turno, proposta de emenda constitucional do deputado Raul Pont determinando que o estado oferte cursos regulares no Ensino Superior público, reafirmando o compromisso com a educação superior pública e fortalecendo a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. A PEC 209/2011 adapta a Constituição do Estado às alterações instituídas pela Constituição Federal de 1988 e às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A constituição de 1989 não previa o Ensino Superior e nem a criação de curso superior próprio sustentado pelo erário, como é o caso da Uergs, criada em 2001. (MACHADO, 2012, p. 1).

Em suma, a construção da EaD na Uergs carrega o objetivo de ofertar uma educação de qualidade e inclusiva, que promova o desenvolvimento solidário sustentável em todas as regiões em que a Universidade está presente[1]. Evidentemente, esse objetivo estende-se para todo o nosso País.

Institucionalização da EaD na Uergs

Desde a sua criação, a Universidade estabeleceu uma proposta inovadora, não só pelo uso da tecnologia como meio de espraiar o acesso à educação superior pelo estado, mas também pelo fato de direcionar os seus esforços para promover o desenvolvimento regional sustentável. Cabe aqui resgatar a Lei de Criação da Uergs no seu artigo segundo:

> A Uergs tem por objetivo: ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação de tecnólogos; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais. (RIO GRANDE DO SUL, 2001, Art. 2º).

A vocação no que tange à Educação a Distância (EaD) fica marcada no parágrafo único deste artigo, em que consta que "Poderão ser ministrados cursos de educação a distância que utilizem recursos eletrônicos". (RIO GRANDE DO SUL, 2001, § único do Art. 2º). Além disso, essa possibilidade também está prevista no parágrafo único do seu Art. 54 do Decreto nº 43.240, de 15 de julho de 2004, que aprova o Estatuto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

No ano de 2005 é criada a Resolução Reitor nº 06, de 11 de julho, a qual institui a EaD, bem como são estabelecidas as regras e os procedimentos para o seu funcionamento no âmbito da Uergs. Em seguida, no mesmo ano, publica-se a Resolução Consun nº 17, de 18 de outubro de 2005, que referenda a Resolução nº 06/2005. A partir deste momento, passa a existir, na Universidade, um regramento claro em relação à EaD. Às normas e aos regramentos internos, soma-se o esforço de promover a EaD na Universidade e a criação de um "sistema de EaD" próprio da Uergs.

Conforme Santos e Foohs (2006), os componentes do sistema de EaD da Uergs seriam: professores e pessoal técnico-administrativo do Núcleo de Educação a Distância (Nead); ambiente virtual de aprendizagem; sistema de videoconferência interativa e sistema de vídeo sob demanda.

Ao enfatizar a vocação da Universidade no uso da EaD, o reitor, à época da publicação do livro "Recursos

1. São 24 Unidades Universitárias: Alegrete, Bagé, Bento Gonçalves, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Cruz Alta, Encantado, Erechim, Frederico Westphalen, Guaíba, Litoral Norte – Osório, Montenegro, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Sananduva, Santa Cruz do Sul, Santana do Livramento, São Borja, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga, Soledade, Tapes, Três Passos e Vacaria.

Tecnológicos e Gestão do Conhecimento no Espaço Virtual da Uergs", registra no prefácio dessa obra:

> Com uma estrutura multicampi, a Uergs apoia-se cada vez mais em seu Sistema de Educação a Distância para o cumprimento de sua destinação educativa e social. O ensino a distância, próprio de uma sociedade de informação, faz uso intensivo de tecnologias de informação com finalidades pedagógicas, através de hipertextos, vídeos e múltiplos outros objetos de aprendizagem. Todo esse vasto manancial de recursos vem sendo gradativa e cuidadosamente incorporado aos trabalhos e projetos do Núcleo de Educação a Distância da Uergs, com vistas à produção de material de ensino de alta qualidade acadêmica que, combinado com o planejamento e a implantação de futuros programas e cursos, possa atender, ao mesmo tempo, às demandas do desenvolvimento das diferentes regiões do estado e atingir um número crescente de estudantes gaúchos. (BOEIRA, 2006, p. 5).

Assim, a Universidade, desde a sua criação, tem trabalhado com a Educação a Distância. Inicialmente, adotou-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) TelEduc[2] na versão 3.3.8, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, utiliza-se também o Moodle[3], nas versões 1.9.9 e 2.0. Nesse sentido, para Machado, Longhi e Behar (2013, p. 58):

> Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são espaços na internet relacionados à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudos e ao monitoramento de alunos nas modalidades presencial, semipresencial (*blended learning*) e a distância (*e-learning*).

Ainda segundo as autoras, "Os AVA são conhecidos como LMS (Learning Managements System) ou *softwares* desenvolvidos com base em um (ou mais de um) pressuposto pedagógico". (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p. 58).

Convém ressaltar que a EaD na Uergs está prioritariamente a serviço dos componentes curriculares presenciais, como forma de apoio às atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Esses ambientes também são utilizados como ferramentas de apoio às ações de extensão e às atividades administrativas desenvolvidas por alguns setores da Universidade.

Conforme Machado, Longhi e Behar (2013, p. 56):

> As tecnologias de informação e comunicação (TIC) mediadas pelos computadores passaram a ser utilizadas no âmbito da educação como apoio às atividades docentes, sobretudo na apresentação dos conteúdos de aprendizagem. Sabe-se, contudo, que as tecnologias digitais têm potencialidades para além da exposição de conteúdos. Estas conferem um papel mais ativo, em que por meio da interação e interatividade, a colaboração e cooperação são favorecidas.

A oferta dos componentes curriculares na modalidade semipresencial está orientada conforme Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Assim, a Uergs reserva parte da carga horária dos seus cursos presenciais para ser ministrada na modalidade semipresencial. Conforme essa Portaria:

> [...] caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. (BRASIL, 2004, § 1º do Art. 1º).

O fato de a Universidade ainda não possuir o credenciamento junto ao MEC para ofertar cursos a distância, conforme previsto no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, não impede que parte das orientações e das diretrizes dos documentos que seguem o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sejam utilizadas. Como, por exemplo, a conceituação da EaD prevista no Decreto nº 5.622/2005:

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

Ambos os conceitos citados referem-se à separação espacial e temporal de docentes e discentes interagindo por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Nesse sentido, cabe resgatar os oito tópicos principais que devem integrar o Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância, conforme os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância:

> (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
> (ii) Sistemas de Comunicação;
> (iii) Material didático;
> (iv) Avaliação;
> (v) Equipe multidisciplinar;
> (vi) Infraestrutura de apoio;
> (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
> (viii) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007, p. 8).

Logo, apesar de a Universidade atuar prioritariamente na oferta prevista na Portaria nº 4.059/2004, ou seja, semipresencial, isso não a impede de buscar qualificar essa oferta a partir das diretrizes existentes nos demais documentos relacionados à EaD propriamente dita. Conforme Cortella (2014, p. 51):

2. Endereço eletrônico: <http://teleduc.uergs.edu.br>. Acesso em: 24 jul. 2015.
3. Endereços eletrônicos: <http://moodle.uergs.edu.br/> e <http://ead.moodle.uergs.edu.br/>. Acesso em: 23 jul. 2015.

> Não é verdade que é obrigatório o uso de plataformas digitais no cotidiano da escola como única forma de melhoria do trabalho. Um trabalho será bem feito se se souber fazê-lo. Pode ser bem feito sem computadores. E pode ser mais bem feito ainda com os computadores.

Desse modo, procura-se fomentar o uso crítico e inteligente dessas ferramentas tecnológicas. Esse aproveitamento torna-se um desafio, a partir do momento em que são consideradas cada uma das 24 Unidades Universitárias da Uergs, bem como os seus respectivos docentes e discentes. Há ainda as características específicas de cada um dos cursos oferecidos nas diferentes regiões em que a Uergs está presente. Assim, percebe-se que, sem dúvida, há uma necessidade constante de diálogo entre os participantes da comunidade acadêmica, especialmente entre os docentes, coordenadores de curso e colegiados, para que se consiga amadurecer, avaliar e qualificar a oferta na modalidade semipresencial ou EaD. Nesse sentido, o Programa de Formação Continuada de Docentes (PFCD) da Uergs, que será apresentado em seguida, vem sendo um espaço privilegiado para essa discussão.

Nessa perspectiva, Santos, Hernandez e Assis (2014), ao abordarem o trabalho de educação inclusiva, partem do pressuposto de que toda educação tem a função de inclusão, e salientam que:

> A universalidade, pretensamente instituída por políticas educacionais, não pode descuidar das diferenças regionais, considerando as realidades brasileiras. Em que pese sua diversidade de colonização, além do clima e da vocação econômica, estabelece que essas realidades regionais elaborem visões e projetos educacionais diferentes. (SANTOS; HERNANDEZ; ASSIS, 2014, p. 105).

Assim, busca-se o uso crítico e inteligente dessas ferramentas tecnológicas a partir das especificidades da Uergs. Nesse sentido, entende-se que:

> Os processos educativos escolares não devem se adaptar às inovações, mas integrar novas formas ao seu cotidiano. Adaptar é postura passiva, enquanto integrar pressupõe metas de convergência. As tecnologias mais recentes podem fazer parte do trabalho pedagógico escolar, desde que utilizadas como ferramentas a serviço de objetivos educacionais que sejam claros para a comunidade. Repito: tecnologia em si não é sinal de mentalidade moderna; o que moderniza é a atitude e a concepção pedagógica e social que se usa e, assim, uma mentalidade moderna lança mão da tecnologia por incorporar-se aos seus projetos, e não simplesmente por ser tecnologia. (CORTELLA, 2014, p. 53).

Quanto aos marcadores que pontuam parte da história da construção da EaD na Universidade, vale salientar, ainda, que a Uergs fez parte da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância – Regesd[4], no período compreendido entre os anos 2007 e 2014 (expediente administrativo nº 1646-1950/05-3), composta por oito universidades gaúchas[5], no âmbito do Programa Pró-Licenciatura do Ministério da Educação (MEC). Estas ofereceram cursos de licenciatura a distância; a Uergs participou no grupo das Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pelo curso de Matemática[6]. No convênio firmado entre as IES participantes para a criação dessa rede, na cláusula primeira, consta o seguinte objetivo:

> Viabilizar o oferecimento de cursos de graduação em licenciatura, na modalidade a distância, por meio da utilização e otimização de recursos humanos, tecnológicos e materiais e contribuir para o aprimoramento do processo de ensino, pesquisa e extensão nas áreas relacionadas à modalidade a distância nessas Instituições de Ensino Superior (IES), tornando-as disponíveis por meios interativos, nos termos da legislação em vigor. (REGESD, 2007, p. 2).

No ano de 2008, tramitaram na Universidade duas propostas de oferta de cursos na modalidade EaD: Proposta de Credenciamento da Uergs junto ao MEC para a oferta de curso na modalidade a distância (expediente administrativo nº 552-1950/08-3) e a Proposta de Curso na modalidade a distância: Programa de Formação Pedagógica de Docentes (expediente administrativo nº 553-1950/08-6). Ambas as propostas não foram implementadas, na época, em função de um entendimento de que não havia condições necessárias, como de infraestrutura, por exemplo. No ano de 2009, realizou-se um estudo a respeito das normas para a organização e o funcionamento de cursos a distância no estado do RS (expediente administrativo nº 1063-1950/09-2).

A seguir, no ano de 2013, foram apresentados três encaminhamentos visando retomar o desenvolvimento da EaD na Universidade: Regramento Interno para a Oferta dos Componentes Curriculares na Modalidade Semipresencial - minuta de resolução - (expediente administrativo nº 1373-1950/13-7); Proposta de Criação de um Repositório Digital Institucional - minuta da política do repositório - (expediente administrativo nº 1296-1950/13-0) e a contratação do serviço Moodle junto à Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul (Procergs) - texto do contrato - (expediente administrativo nº 216-1950/13-9). A proposta do Regramento Interno para a Oferta dos Componentes Curriculares na Modalidade Semipresencial será melhor desenvolvida neste trabalho em um tópico específico. No momento, cabe ressaltar que ela foi retomada, após dois anos de paralisação da discussão, como uma das prioridades da atual equipe gestora da Universidade. Dentre as propostas referidas acima, outro movimento

4. Endereço eletrônico: <http://www.regesd.tche.br/>. Acesso em: 24 jul. 2015.
5. Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFETRS), Universidade Federal do Rio Grande (Furg), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Universidade Federal de Pelotas (Ufpel), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).
6. UFSM, Furg, Unisc, UFRGS e Uergs.

importante é a constituição de um Repositório Digital Institucional (RI), tanto para dar suporte às ações da EaD, quanto para aumentar a visibilidade da produção intelectual dos membros da comunidade acadêmica.

> Os repositórios surgiram inicialmente como repositórios digitais temáticos – incluem conteúdo de uma determinada área do conhecimento –, mas logo em seguida a ideia evoluiu para que esses repositórios se agrupassem e ficassem sob a responsabilidade de uma instituição e voltados para a divulgação da produção científica, passando para a denominação de Repositório Institucional. O *The Scholarly Journal Archive* (JSTOR) foi um dos primeiros projetos de repositório temático pensado para servir como repositório de preservação digital de periódicos científicos de algumas áreas específicas. (ROSA, 2011, p. 135).

O repositório, além de ser uma ferramenta que aumenta a visibilidade da produção intelectual gerada a partir da Universidade, retroalimentando novas pesquisas, vai ao encontro da Portaria Capes nº 13/2006 e do Projeto de Lei do Senado nº 387/2011; este obrigará as Instituições de Educação Superior de caráter público e as unidades de pesquisa a criarem e manterem repositórios institucionais. Segundo Marcondes e Sayão (2009, p. 10):

> Repositórios institucionais são entendidos hoje como elementos de uma rede ou infraestrutura informacional de um país ou de um domínio institucional destinados a garantir a guarda, preservação a longo prazo e, fundamentalmente, o livre acesso à produção científica de uma data instituição.

Nesse sentido, convém lembrar que a proposta do RI traz consigo a discussão e a necessidade de definição de uma política de propriedade intelectual para a Universidade; neste caso, especificamente no que tange aos direitos de autor. Esse assunto poderá ser trabalhado em conjunto com o futuro Núcleo de Inovação Tecnológica da Universidade (NIT), já que, dentre as suas atribuições, estão as questões relacionadas à Política de Inovação e à Política de Propriedade Intelectual da Universidade. Por fim, a contratação do serviço Moodle da Procergs representou uma melhora na infraestrutura, especialmente vinculada aos ambientes virtuais de aprendizagem, já que está prevista no contrato a garantia da disponibilidade desse AVA para os seus usuários. Convém lembrar que os demais ambientes (TelEduc e Moodle 1.9.9) atualmente não contam com um suporte técnico especializado, somente o oferecido pelas equipes do Nead e da Superintendência de Informática.

Outra ação importante, ainda no ano de 2013, foi a elaboração da proposta inicial do Programa de Formação Continuada de Docentes (PFCD), desenvolvida em conjunto com a Coordenadoria de Qualificação Acadêmica, especialmente pelo Núcleo de Pedagogia Universitária e pelo Nead. Ressalta-se que, desde 2014, o PFCD está atendendo aos docentes da Uergs. No mês de julho de 2015, o PFCD foi institucionalizado, após aprovação da Comissão de Legislação e Normas do Conselho Superior da Uergs (Consun)[7].

Em suma, tem-se consciência de que esses marcadores não relatam toda a história da construção da EaD na Universidade. Tantas outras foram as ações e as pessoas envolvidas nesse processo.

> A Universidade – instituição universal, secular ou milenar em muitos países, jovem no Brasil – é, portanto, patrimônio social. Trata-se, pois, de construção coletiva. Toda vez que qualquer um de que nós, professor, dirigente universitário ou governante, associar o passado ou o destino das nossas universidades à ação deste ou daquele indivíduo, estaremos profundamente equivocados, pois a Universidade, como instituição é antes de tudo o resultado de um trabalho coletivo. (PANIZZI, 2004, p. 74).

Assim, buscou-se pontuar parte dos registros, das ações que marcam o empenho da Uergs em desenvolver a sua EaD.

Desafios

Os desafios relacionados à construção da EaD na Uergs passam, necessariamente, pelos oito tópicos principais que devem integrar o Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância, anteriormente mencionados. Resumidamente, conforme os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, esses tópicos compreendem categorias que envolvem aspectos pedagógicos, equipe e infraestrutura. (BRASIL, 2007).

Além disso, a reformulação da EaD na Universidade provoca, necessariamente, a revisão dos seguintes itens: 1) papel e objetivos da EaD na Uergs; 2) Resolução Uergs nº 6/2005; 3) Regramento Interno para a oferta dos componentes curriculares na modalidade semipresencial; 4) detalhamento da oferta dos componentes curriculares na modalidade semipresencial; 5) revisão dos investimentos em infraestrutura e equipamentos; 6) orçamento e recursos financeiros e administrativos; 7) questões jurídicas relacionadas aos contratos de trabalho dos docentes e à equivalência com as atividades da EaD e do teletrabalho.

Para tanto, a Universidade está se organizando em torno de uma agenda, contendo tópicos que se distribuem em duas categorias: 1) Atividades de Curto Prazo; 2) Atividades de Médio e Longo Prazo.

Atividades de Curto Prazo

Resumidamente, essas atividades compreendem os seguintes pontos: 1) gerenciar os três ambientes virtuais disponibilizados na Universidade; 2) migrar os dados de

7. Para maior detalhamento sugere-se consultar, neste livro, o capítulo intitulado de "Formação Continuada de Docentes: uma experiência em EaD na Uergs".

todos os cursos abertos no Moodle 1.9.9 para o Moodle 2.0; 3) criar uma alternativa para a manutenção do acesso aos conteúdos disponíveis do TelEduc 3.3.8, bem como para a migração do seu conteúdo para o Moodle 2.0; 4) rever a autenticação dos usuários no Moodle 2.0: promover essa autenticação via base de dados do serviço de e-mail da Uergs (o Expresso), por exemplo; 5) rever a identidade visual do Moodle 2.0, de acordo com a identidade da Universidade; 6) manter a disponibilização dos ambientes virtuais de aprendizagem para: apoio a componentes curriculares presenciais, componentes curriculares ofertados na modalidade semipresencial, atividades de extensão, atividades de apoio administrativo; 7) manutenção dos ambientes: manter essas ferramentas em funcionamento, com o acesso e com as informações (matérias, conteúdos, arquivos) disponíveis para todos os usuários; 8) manter o atendimento aos usuários: informações, suporte, pesquisa de materiais e auxílio no uso dos recursos de EaD disponíveis na Uergs; 9) fornecer suporte aos demais setores da Universidade interessados em utilizar os ambientes, seja para fins acadêmicos, seja para fins administrativos; 10) ofertar treinamento à comunidade acadêmica para o uso do Moodle 2.0; 11) rever termos contratuais do serviço Moodle da Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul – Procergs.

Essas atividades, em sua maioria, relacionam-se diretamente ao dia a dia da Universidade, do Nead. É um nível de atuação operacional, "chão de fábrica". Esse entendimento é importante, pois deve-se considerar que todas as mudanças programadas e discutidas são implementadas "a quente", ou seja, as atividades de curto prazo não são interrompidas ou suspensas. Assim, procura-se conciliar os avanços com a manutenção dos serviços já prestados à comunidade acadêmica.

Atividades de Médio e Longo Prazo

Essas atividades contemplam questões relacionadas a um nível de atuação macro, que revela direcionamentos, políticas e ações que podem interferir na identidade da EaD na Universidade. Resumem-se aos seguintes pontos: 1) necessidade de fomentar a discussão sobre o papel da EaD na Uergs, ou seja: O que a Uergs pretende com a EaD? Qual a política de EaD? O que é possível realizar? O que é projetado para o futuro?; 2) criação e fortalecimento de uma rede de cooperação de pessoas interessadas (docentes, técnicos e discentes) em pensar e em trabalhar a EaD na Universidade, favorecendo o compartilhamento, a troca e a ajuda mútua; 3) discussão e implementação de um regramento interno para a oferta dos componentes curriculares na modalidade semipresencial; 4) inclusão, nos próximos concursos para docentes, da exigência de conhecimento e experiência em EaD; 5) discussão do papel institucional na promoção da educação continuada em EaD. Assim, busca-se programar a formação em EaD, contemplando cursos para os alunos (ingressantes e atuais), para o corpo docente e para o corpo técnico; 6) oferta de uma formação básica em EaD, inserida nos componentes curriculares de Informática e afins, logo nos primeiros semestres. Vale ressaltar que, para isso, é necessário rever as súmulas desses componentes curriculares e os respectivos projetos pedagógicos dos seus cursos; 7) promoção do uso dos recursos tecnológicos disponíveis e restabelecimento dos sistemas de comunicação remota, como, por exemplo, a videoconferência; 8) diversificação da oferta de cursos em EaD; 9) fomento à oferta de componentes curriculares, com o apoio dos recursos das tecnologias da informação e comunicação, com a finalidade, por exemplo, de completar a carga horária dos docentes sem a necessidade de deslocamentos contínuos entre Unidades Acadêmicas; 10) desenvolvimento de materiais didáticos, produção e divulgação de conteúdos relacionados à EaD, garantindo o armazenamento e o livre acesso, inclusive a longo prazo, desses objetos de aprendizagem; 11) implementação do Repositório Digital Institucional; 12) revisão das propostas de credenciamento da Uergs junto ao MEC para a oferta de curso na modalidade a distância; 13) execução das ações listadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2012-2016, principalmente, dos itens que estão relacionados à EaD.

A Uergs, atualmente, não oferta cursos de graduação ou pós-graduação na modalidade EaD. Contudo, muitas ações estão sendo realizadas com o intuito de obter o credenciamento para a oferta de cursos nessa modalidade. No seu atual estágio de desenvolvimento socioeconômico e, dadas as particularidades da sua estrutura física, agora constituída por 24 Unidades distribuídas entre as seis regiões dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (Coredes), a Universidade entende que a oferta de cursos em EaD possibilitará o cumprimento, com maior eficácia, da sua função social, prevista na Lei de Criação.

Enfim, dentre os tópicos apresentados acima, detalha-se, a seguir, a proposição da oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial.

Regramento Interno para a Oferta de Componentes Curriculares na Modalidade Semipresencial

Sabe-se que os cursos oferecidos pela Uergs, no ano de 2014, contemplaram a oferta de 949 componentes curriculares no primeiro semestre letivo, totalizando 47.730 horas; e outros 952, no segundo semestre, totalizando 46.905 horas. Assim, somam-se, no ano de 2014, 94.635 horas (correspondentes a 113.562 horas-aula). No corrente ano, analisando-se apenas o primeiro semestre, foram ofertados 1.132 componentes curriculares, num total de 57.921 horas. Projeta-se que a utilização dos 20% previstos na Portaria 4.059/2004

permite a utilização de aproximadamente 11.584 horas na modalidade semipresencial. Entretanto, a correta utilização dessa carga horária demandará um grande esforço da Universidade, especialmente do Nead, para capacitar docentes, discentes e técnicos administrativos no uso dos recursos tecnológicos demandados por essa modalidade. Vale ressaltar que o PFCD possui um módulo de formação em EaD, que pode ser utilizado para essa finalidade.

Esse assunto vem mobilizando, principalmente, a equipe da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade. O tema Regramento Interno para a Oferta de Componentes Curriculares na Modalidade Semipresencial teve a sua formalização no ano de 2013, com a confecção de uma minuta de resolução, iniciativa do Nead (expediente administrativo nº 1373-1950/13-7). Entretanto, o assunto somente voltou a ser discutido com maior intensidade no ano de 2015. Na verdade, o processo de construção dessas normas e orientações deflagrou uma ampla discussão a respeito da EaD na Universidade. Neste ano, já foram formalmente consultados todos os colegiados de cursos, a partir dos respectivos diretores regionais. Vale ressaltar que essa modalidade é vista como um dos caminhos para preparar a Universidade e os seus atores para uma futura oferta de curso na modalidade não presencial, ou seja, totalmente a distância.

Logo, faz-se necessário organizar a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos presenciais reconhecidos, conforme previsto na Portaria nº 4.059/2004. Segundo essa Portaria, até 20% da carga horária total do curso pode ser ofertada na modalidade semipresencial. Para tanto, alguns tópicos estão sendo discutidos; os principais pontos levantados são os seguintes: 1) Como vai se dar o controle e o registro da carga horária ofertada nessa modalidade? Por curso ou por aluno? 2) Como essa carga horária será computada nos encargos docentes? 3) necessidade de revisar os projetos pedagógicos dos cursos; 4) Como dar-se-á a integração do Sistema de Gerenciamento Acadêmico com os ambientes virtuais de aprendizagem? 5) Há compatibilidade dos contratos de trabalho com as demandas exigidas para a oferta dos componentes curriculares na modalidade semipresencial? 6) definição de quais componentes curriculares serão ofertados nessa modalidade; 7) Há condições necessárias nas Unidades para suportar essa oferta (equipe e infraestrutura)? De fato, quais são as Unidades Universitárias aptas? 8) Há condições de preparar os materiais que irão atender a essa demanda? Nesse caso, como serão tratados os temas relacionados aos direitos de autor?

Dos tópicos apresentados acima, segue um aprofundamento das discussões sobre: compatibilidade dos contratos de trabalho com as demandas exigidas para a oferta dos componentes curriculares na modalidade semipresencial e a necessidade de revisão dos projetos pedagógicos dos cursos.

Teletrabalho

Convém ressaltar que a Lei 12.551, de 15 de dezembro de 2011, equipara, para fins jurídicos, a subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. Dessa forma, tento em vista a reformulação da EaD na Universidade e a preocupação em evitar passivos trabalhistas, é necessário verificar a compatibilidade entre os atuais contratos de trabalho dos docentes e o que está previsto na legislação relacionada ao teletrabalho.

Após defrontar-se com a experiência de outras instituições, bem como realizar uma consulta inicial na página eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho Quarta Região (TRT 4), percebeu-se o quanto são recorrentes ações judiciais contra instituições de ensino no que tange à EaD. Nessas ações, são exigidas, geralmente, a cobrança de horas extras, de adicionais, entre outros itens relacionados à oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial. Em alguns casos, o simples fato de alimentar o Sistema Acadêmico (lançamento de notas, por exemplo) fora do horário previsto no contrato de trabalho gera reclamatórias trabalhistas.

Convém lembrar que, atualmente, é possível que o docente trabalhe e ministre determinado componente curricular na modalidade semipresencial em dias, horários e locais diversos. Por exemplo, no domingo, às 3 horas da manhã, em sua casa. Em suma, a Lei 12.551/2011 define que o trabalho realizado no domicílio do empregado, ou mesmo a distância, não se distingue do trabalho prestado no estabelecimento do empregador. Além disso, afirma que meios informatizados ou telemáticos de comando, controle e supervisão se equiparam aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão. Assim, qual deve ser o posicionamento da Universidade em relação a esse tema? Qual é a justa medida que impede um "engessamento jurídico" dessa oferta ou, por outro lado, a abertura para futuros passivos trabalhistas?

Projetos Pedagógicos

A respeito da necessidade de revisar os projetos pedagógicos dos cursos (PPC), sugere-se que os componentes curriculares que serão ofertadas na modalidade semipresencial sejam especificados no PPC, respeitando o limite de 20% da carga horária total do curso. Esse é um ponto polêmico, já que há os que defendem que seja mantido indefinido, pois dessa forma permaneceria "uma certa flexibilidade" na oferta dos componentes curriculares. Essa flexibilidade seria evocada a qualquer momento ou situação, para qualquer componente curricular. Entretanto, há uma segunda proposição, que sugere a previsão desses componentes curriculares semipresenciais no PPC. Essa seria uma das formas de garantir a oferta de qualidade para esses

componentes curriculares, que foram previamente discutidos e reconhecidos pelos docentes como possíveis de serem ofertados nessa modalidade. Além disso, tal previsão propicia que os componentes já estejam adequados à oferta semipresencial (material didático, ambiente virtual de aprendizagem construído, metodologia de ensino e aprendizagem, avaliações e atividades, infraestrutura condizente com essa modalidade). Nesse momento de revisão do PPC, as características e especificações próprias da modalidade semipresencial devem permear todo o planejamento, pois afetam o curso como um todo.

Enfim, muitas vezes a modalidade semipresencial é vista como "macaco gordo", ou seja, um "quebra-galho". Entretanto, é uma modalidade que exige o mesmo tipo de planejamento e previsões que a modalidade presencial. Basta pensar o porquê é comum criar-se um PPC detalhado para um curso presencial (discriminando objetivos, componentes curriculares, carga horária, entre tantos outros itens), mas quando se trata da oferta de educação na modalidade semipresencial tudo isso é dispensado? É, no mínimo estranho, pois trata-se de educação em ambos os casos. Em suma, algum planejamento prévio é necessário. Inclusive, para aproveitar de forma exitosa o que a modalidade semipresencial tem a oferecer.

Considerações finais

Percebe-se que a Universidade, desde a sua origem, buscou inserir a EaD em suas práticas. Nesse sentido, muitas foram as iniciativas e as ações realizadas para concretizar esse objetivo, que está declarado em sua Lei de Criação. Aos catorze anos da sua trajetória, concretizaram-se algumas conquistas; por outro lado, novos desafios surgiram. Alguns, apresentados aqui neste capítulo. Esses enfrentamentos mobilizam as diversas estruturas da Universidade, bem como toda a sua comunidade acadêmica, pois fica evidente que a EaD não pode ser tratada como algo anexo ou à parte do projeto e da proposta de Universidade. Vale lembrar que, somam-se a esses elementos, a característica pública e de inclusão da Uergs. Tamanha complexidade resulta em constantes embates, não só para manter a qualidade da educação, da pesquisa e das ações de extensão ofertadas pela única Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, mas também para avançar e inovar nas áreas em que a Uergs marca a sua presença. Segundo Kunh (2013, p. 214), "[...] embora o mundo não mude com uma mudança de paradigma, depois dela o cientista trabalha em um mundo diferente". Contudo, esses avanços devem obedecer aos pressupostos de qualidade e o compromisso com uma educação pública libertadora.

> A Universidade brasileira, patrimônio social e construção coletiva, conheceu momentos sombrios e momentos de glórias, momentos de luta e momentos de resistência. Quanto aos momentos de 'resistência', nós os vivemos na época do autoritarismo e, também, em plena democracia – afinal, nos últimos anos, embora tenhamos feito muito mais do que isso, temos empenhado boa parte dos nossos esforços exercendo 'resistência', firme e forte, aos que querem afastar a Universidade de seus compromissos sociais. (PANIZZI, 2004, p. 74).

Nesse sentido, convém resgatar o papel do professor e do tutor, conforme Cortella (2014, p. 65), no contexto de uma educação emancipadora:

> Tanto o professor quanto o tutor (no meio digital) têm de ser promotores do encantamento com o conhecimento; há necessidade de sólida base científica, da formação de cidadania e da solidariedade social. Cabe ao docente presencial ou virtual estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos na construção do conhecimento a partir das informações partilhadas (sem informatofobia, nem informatolatria). Cabe especialmente ao docente virtual estruturar mecanismos que alimentem a persistência discente, pois a desistência paulatina é expressiva e assustadora nessa modalidade de ensino.

Enfim, o exercício dessa autonomia talvez seja o maior desafio, bem como o maior ganho que a EaD oferece para a Universidade, para os docentes, para os técnicos administrativos e para os discentes.

Referências

BOEIRA, Nelson. La implantación de una universidad tecnológica en Brasil: difi cultades y desafíos. In: Universidades y desarrollo regional: el desafío en la era de la globalización de la enseñanza superior. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento** (RUSC). v. 4, n. 2. UOC, 2007. p. 35-47. Disponível em: ‹http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/boeira.pdf›. Acesso em: 26 jul. 2015. ISSN 1698-580X.

_____. Prefácio. In: SANTOS, Carlos Alberto dos; FOOHS, Marcelo Magalhães (Org.). **Recursos tecnológicos e gestão do conhecimento no espaço virtual da UERGS**. Porto Alegre: UERGS, 2006. p. 5.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm›. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Possibilita que as instituições de ensino superior (IES) ofertem parte da carga horária dos seus cursos superiores na modalidade semipresencial. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf›. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, ago. 2007.

Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf›. Acesso em: 27 jul. 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MACHADO, Kiko. EDUCAÇÃO: **Emenda Constitucional regulamenta ensino superior e fortalece Uergs**. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 03 de abr. 2012. Disponível em: ‹http://www2.al.rs.gov.br/raulpont/Imprensa/DetalhesdaNot%C3%ADcia/tabid/1919/IdOrigem/1/IdMateria/272561/Default.aspx›. Acesso em: 05 ago. 2015.

MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magalí Teresinha; BEHAR, Patricia Alejandra. Domínio tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competências em educação a distância**. Penso Editora, 2013. cap. 3.

MARCONDES, Carlos Henrique; SAYÃO, Luis Fernando. À guisa de introdução: repositórios institucionais e livre acesso. In: SAYÃO, Luis Fernando; TOUTAIN, Lídia Brandão; ROSA, Flavia Garcia; MARCONDES, Carlos Henrique (Org.). **Implantação e gestão de repositórios institucionais**: políticas, memória, livre acesso e preservação. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 9.

PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade pública, gratuita e de qualidade**. Local: UFRGS Editora, 2004.

REGESD. Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância. **Convênio de criação de uma Rede de Instituições de Ensino Superior (IES) para o oferecimento de cursos de graduação em licenciatura na modalidade a distância**. Rio Grande do Sul, Porto Alegre, abr. 2007. Disponível em: ‹http://www.regesd.tche.br/quem_somos/arquivos/convenio_regesd.doc›. Acesso em: 20 jul. 2015.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e dá outras providências. Porto Alegre, 2001. Disponível em: ‹http://www.uergs.edu.br/uploads/legislacao/1425411318Lei_de_criacao_da_Uergs_com_as_alteracoes_das_reservas_de_vagas.pdf›. Acesso em: 03 ago. 2015.

ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia. A **disseminação da produção científica da Universidade Federal da Bahia através da implantação do seu repositório institucional**: uma política de acesso aberto. 2011. 242 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Comunicação: Salvador, 2011.

SANTOS, Carlos Alberto dos; FOOHS, Marcelo Magalhães (Org.). **Recursos tecnológicos e gestão do conhecimento no espaço virtual da UERGS**. Porto Alegre: UERGS, 2006.

SANTOS, Sueli Souza dos; HERNANDEZ, Aline Reis Calvo; ASSIS, Marilena. As vicissitudes da educação inclusiva: saberes necessários a todas as áreas. In: HOPPE, Martha Marlene Wankler; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim (Org.). **Educação & interdisciplinaridade**: perspectivas para a formação de professores. São Leopoldo, RS: Oikos, 2014. p. 101-132.

12

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNICENTRO/PR: avanços e desafios no processo de institucionalização

SANTINELLO, Jamile
Doutora. Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia Unicentro. Coordenadora Adjunta da UAB. UNICENTRO.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi
Doutora. Professora Adjunta do Departamento de Letras Unicentro. Coordenadora UAB. UNICENTRO.

Palavras-chave:
Educação a distância.
Aspectos históricos.
Processo de institucionalização.

Este trabalho focaliza aspectos da trajetória de implantação e constituição da Educação a Distância/EaD na Universidade Estadual do Centro-Oeste /Unicentro, a partir da construção do processo de institucionalização da modalidade em âmbito acadêmico e administrativo. A institucionalização passa, necessariamente, por questões de ordem conceitual, organizacional, administrativa e pedagógica. A EaD na Unicentro/PR desde seu início, isto é, a partir de 2003 com as primeiras sensibilizações e promoções de palestras por profissionais da área, foi destacada por desafios institucionais, desde preconceitos a respeito da modalidade de ensino por professores e alunos, até resquícios de questões relacionadas negativamente ao processo de EaD no Estado do Paraná. Para dar conta da problemática desta pesquisa, este estudo foi elaborado a partir da análise do percurso realizado e dos desafios relativos à modalidade no cenário atual, sobremaneira, pelo debate no país, em torno do marco regulatório para a EaD, bem como em relação à necessária revisão dos parâmetros de qualidade para a EaD. A pesquisa aponta que avanços ocorreram nesses mais de dez anos de atuação em EaD na Unicentro, mas há a necessidade de novos encaminhamentos, considerados como desafios que carecem de ampla discussão e da formulação de novas políticas institucionais para a modalidade. Dentre eles, destaca-se a implementação do esforço docente na EaD, o processo de gestão de recursos humanos, a inserção dos estudantes em programas institucionais, o financiamento para a modalidade, a inserção de cursos híbridos em convergência com o ensino presencial.

Introdução

A Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) foi criada pelo Art. 57 das Disposições Transitórias da Constituição do Estado do Paraná, de 05 de outubro de 1989, a partir da fusão de duas faculdades: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava/Fafig e a Faculdade de Ciências e Letras de Irati/Fecli. Foi reconhecida como Universidade em 1997, mediante o Decreto Governamental nº 3.444, de 08 de agosto de 1997. Encontra-se localizada na região centro-sul do Paraná, atua em cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, ofertados presencialmente e na modalidade a distância, além de efetiva participação em processos de extensão universitária e internacionalização acadêmica.

No que se refere à EaD, sabe-se que ela já se desenvolve há mais de um século e foi revigorada com o uso dos computadores e da internet ao longo das últimas décadas. Além disso, ações viabilizadas pela EaD também podem ter caráter de aulas invertidas[1]; apoio extraclasse, permitindo ao professor desenvolver suas atividades de ensino, ressignificando conteúdos e aprimorando as práticas pedagógicas em busca da qualidade do ensino.

Com a certeza de que a universidade precisa buscar novas alternativas de educação em nível superior para a população carente de formação inicial e continuada, bem como alicerçar mecanismos que possibilitem a flexibilização curricular e o uso de novas metodologias, sobremaneira, as que envolvem ferramentas e mídias digitais, é que a Unicentro se inseriu em um intenso debate em 2003, em termos de EaD, consciente de que o trabalho seria difícil, mas contínuo e sistemático.

Naquele período, as ações se iniciaram por meio de palestras sobre o tema, tendo um pequeno público de professores como participantes interessados e curiosos para entenderem um pouco mais sobre a temática.

Tal processo inicial não foi diferente do que ocorreu no cenário nacional, ou seja, havia um descrédito para com a modalidade por parte de grupos de alunos e professores, pois ela era tida como sem qualidade, carregada de práticas facilitadoras, desprovidas de conteúdos e de significação. Naquela época, as ações tinham um único objetivo: o debate e o conhecimento dos pressupostos dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, em decorrência desse processo, foi necessária a criação de uma proposta que gerasse discussões mais aprofundadas. A possibilidade surgiu com a oferta de um Curso de Aperfeiçoamento em Inclusão Educacional, em parceria com o Instituto Base de Tecnologia – Ibac. O envolvimento dos docentes nesse curso, embora em número reduzido, mostrou um alto índice de satisfação para com a modalidade.

Decorrente dessa ação, outras foram aprimoradas a partir de um edital publicado pelo Ministério da Educação, que instituía o Programa Pró-Licenciatura. Com o apoio do Departamento de Ciências Biológicas, que acreditou na proposta e por meio da viabilização do Consórcio EaD/Centro-Sul, a Unicentro, em parceria com a Universidade Estadual de Maringá e com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí, ofertou o curso de Licenciatura em Biologia, que teve início em 2005 e formou sua primeira turma em 2009. Inerente à implantação desse curso, a Unicentro obteve o credenciamento para EaD, em caráter provisório e, por meio de ações institucionais, criou o Núcleo de Educação a Distância da Unicentro/Nead, em 2005.

As ações da modalidade são gestadas a partir de orientações emanadas pelo Nead, que no organograma institucional, encontra-se vinculado à Reitoria. Esse setor foi criado, por meio da Resolução 086/2005 – Cepe/Unicentro, com competência para implementar políticas e diretrizes para a EaD, em todos os níveis de ensino, incluindo a oferta e a execução de cursos e programas de educação profissional, dentre outros, nos termos da legislação vigente.

Em 2006, a Unicentro foi credenciada junto ao MEC para a oferta de Cursos na modalidade de EaD. De lá para cá, as ações se multiplicaram.

A partir de 2007, a Unicentro, em parceria com a Diretoria de Educação a Distância/DED da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes, integrou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes), ofertando cursos de graduação e de pós-graduação.

Em 2010, os conselhos superiores da Unicentro aprovaram as Normas Acadêmicas para a EaD, especificamente para os cursos de graduação. Em 2013, uma nova resolução, aprovou o regulamento que estabelece as diretrizes para oferta de Curso de Especialização na modalidade a distância.

Os cursos da Unicentro, nessa modalidade possuem convergências com os cursos presenciais. Contudo, diferenciam-se desses pelo uso intensivo de metodologias integradas principalmente pelas Tecnologias de Informação e Comunicação/TIC, bem como pelo desenvolvimento de materiais e mídias diferenciadas. Nesse processo, a interação, o diálogo, o debate e as arguições são acentuados, pois são imprescindíveis em um ambiente virtual, enquanto campo de prática. Tal processo acontece mediado por tutores, professores, coordenações e demais membros da equipe do Nead/UAB/Unicentro.

Por meio da EaD na Unicentro, se percebe o compromisso institucional com políticas de formação inicial e

1. Termo que se refere a uma abordagem pedagógica que recentemente vem sendo desenvolvida, na qual os alunos realizam atividades em casa antes de uma aula presencial, como aulas em vídeos pré-gravados, enquanto as atividades em sala de aula concentram-se em exercícios, projetos ou discussões. Seguindo a abordagem em sala de aula invertida, espera-se que os alunos se tornem mais ativos e responsáveis pela sua aprendizagem e, portanto, os resultados dessa aprendizagem possam ser ressignificados.

continuada, voltada à crescente valorização do potencial humano, bem como demonstra a missão institucional de ter um desempenho condizente com o compromisso social esperado de uma universidade pública.

Para tanto, os documentos oficiais da Unicentro, regimento e estatuto, trazem a inclusão da modalidade de Educação a Distância. De igual forma e com mais detalhamento, a EaD também figura no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nas Políticas Institucionais de Ensino, tais como no Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Esse comprometimento institucional comprova que a instituição possui condições de avançar cada vez mais na oferta de cursos a distância e em cursos híbridos (carga horária presencial e carga horária a distância) e que considera a EaD como uma ação que permite a inserção de pessoas no Ensino Superior público.

Atualmente a Unicentro possui, aproximadamente, quatro mil alunos matriculados em 21 cursos, sendo cinco cursos de Graduação, quatorze cursos de Especialização, dois cursos de Aperfeiçoamento. Também atua em um projeto de extensão, dedicado à formação continuada de professores.

O Nead conta com o apoio de 35 profissionais de diversas áreas, aproximadamente oitenta docentes, cerca de 150 tutores, atuando em 33 polos no Estado do Paraná.

A Unicentro iniciou sua atuação em EaD timidamente, somente a partir da inserção na Universidade Aberta do Brasil/UAB é que teve condições de aumentar sua demanda por cursos. Nesses quase dez anos de atuação já formou aproximadamente seis mil alunos e se constitui como uma universidade referência em EaD. Sendo que sua forma de atuação serve de modelo para outras IES que estão iniciando ações dessa natureza. Participa de projetos em parceria com outras instituições da América do Sul, no sentido de levar sua experiência para outros países.

Mas, mesmo considerando o saldo positivo de sua atuação, entende-se necessária a reflexão que considere a trajetória desenvolvida e que projete a Unicentro para um novo patamar, frente às exigências advindas de discussões, legislações, mudanças na forma de produção de conhecimentos e novos em modelos educacionais e tecnologias.

Institucionalização da modalidade de ensino: movimentando ações

A palavra desafio por si só é complexa e em se tratando de EaD essa densidade se amplia. Por figurar como um processo de ensino e aprendizagem que necessita de formação continuada dos profissionais para atuar na modalidade, advindas principalmente da velocidade de atualizações que acontecem em termos de tecnologias e ferramentas educacionais.

Contudo, desafios são apresentados diuturnamente no fazer de cada Instituição de Ensino Superior/IES. Sendo assim, pensar a configuração da Educação a Distância na Unicentro, levando-se em consideração seu caminho histórico de implantação e desenvolvimento, é um processo complexo devido ao número de setores envolvidos, à necessidade de criação de regulamentações específicas, às diferentes concepções e abordagens em relação à EaD, as especificidades de gestão orgânica institucional, os interesses subjacentes para os atores sociais participantes, bem como às necessidades emergenciais por novos encaminhamentos que demandam discussões, intervenções e decisões gestionárias, programadas e não programadas.

Mas, o planejamento em conjunto, e de forma contínua, é a ferramenta que pode levar à redução de eventos indesejáveis e/ou inesperados, que caracterizam ambientes complexos, como é o caso da oferta de programas e cursos a distância.

Sabe-se que é, efetivamente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) que a Educação a Distância passou a ser incluída em processos normativos, visando uma política de EaD. Essa normatização possibilitou avanços significativos para esta forma de Educação no Brasil, como se observa no Artigo 80 da referida Lei.

> Art. 80. 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. (grifo nosso)
>
> § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União (grifo nosso)
>
> § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas (grifo nosso) relativos a cursos de educação a distância. (BRASIL, 1996)

Posteriormente, novos decretos e resoluções fundamentaram à oferta de EaD no país, como o Decreto 5622/2005, os parâmetros de qualidade da Educação a Distância, os quais reafirmaram a necessária expansão do ensino superior e potencializaram um modelo que equalizaria a oferta de cursos nessa modalidade.

Como política pública, a Educação a Distância auxilia na elevação dos índices de acesso de estudantes à Educação Superior, o que se dá por meio de programas de formação inicial e continuada a distância, com a participação de um número maior de instituições de Ensino Superior públicas.

Os cursos ofertados na modalidade a distância possuem projetos específicos, nos quais se apresenta o papel social das IES para a Educação Superior, que no caso específico da EaD se constitui como proposição de ações afirmativas para democratizar o Ensino Superior e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

De lá para cá, muitas coisas mudaram e, atualmente, encontra-se em discussão no Conselho Nacional de Educação, uma nova resolução para o estabelecimento das normas nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior, na modalidade a distância. Derivada desse encaminhamento e do extenso debate que se estendeu sobre a matéria, acredita-se que há necessidade de realinhamentos nos modelos e processos institucionais de EaD, para que se avance em termos de institucionalização da modalidade.

Essa afirmação corrobora a necessidade do planejamento de uma nova estrutura organizacional para as IES, e no caso específico para a Unicentro, como ferramenta imprescindível, para o diagnóstico das demandas, para a organização dos cursos e ofertas, para a institucionalização da modalidade em todas as ações da universidade, com todos os cenários previstos e evolutivos da oferta de cursos, visando orientar as ações de EaD em implantação ou implantadas e que retrate o(s) modelo(s) elencados, considerando as diversidades regionais/locais, a extensão territorial do país etc.

Também não se pode deixar de debater os novos arranjos políticos e culturais, o desenvolvimento tecnológico, a evolução das mídias, a capacidade institucional, as diversas demandas formativas, as relações humanas e de trabalho. Aprofundar essa discussão é, no entender dessas pesquisadoras, condição necessária para a elaboração de políticas institucionais na modalidade de educação a distância.

A partir dessa caracterização, este trabalho científico pauta-se na necessidade de uma adequação na oferta de cursos e programas em EaD na Unicentro visando sempre avanços educacionais e, para tanto, se considera importante os seguintes aspectos:

1. a necessidade de institucionalização do Ensino a Distância em todas as ações da universidade, como um movimento amplo da expansão do Ensino Superior público. Expansão acompanhada por criterioso diagnóstico de demandas;
2. a garantia de financiamento para a modalidade, por meio de política de estado, quer no âmbito federal, quer no âmbito estadual, que equacione a oferta de vagas fundamentada em elementos que privilegiem a qualidade do ensino e sua relação com a pesquisa e a extensão, além de considerar garantias de condições de estudos, de trabalho, de regularidade nas ofertas, de reconhecimento institucional, de processos de formação para os atores envolvidos, entre outros aspectos;
3. articulação e integração efetiva das modalidades presencial e a distância, por meio das tecnologias digitais apropriadas no processo de ensino e aprendizagem, previstas /inseridas nos documentos oficiais da instituição (PDI, PPP, PPC e planos de unidades didáticas, principalmente).

Avanços e desafios institucionais: institucionalização em debate

As universidades como espaços públicos e, ao mesmo tempo, plurais, na construção do conhecimento e na relação que estabelecem com o ensino, a pesquisa e a extensão, entendem a autonomia universitária como função social, como garantia de democracia, como espaço de contradições e de construção de um saber crítico.

Esses princípios se revelam nas políticas de acesso de alunos às IES, nas políticas acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) compromissadas com as necessidades sociais, nas relações de trabalho dos diversos atores nas legislações internas das IES, nas políticas de financiamento, entre outros aspectos.

Nesse cenário, se reforça a autonomia das instituições, em sua forma de gestão pedagógica e administrativa e que se estende voltada para a Educação a Distância, devendo, nesses termos, ser acompanhada de processos de institucionalização, quer no âmbito das legislações internas, quer efetivamente nos processos internos.

Há que se destacar, nesse processo, a necessária inserção de ferramentas de EaD, no ensino presencial de forma contínua e de acordo com as necessidades educacionais.

Sabe-se que a Portaria nº 4.059, de 10/12/2004 definiu a possibilidade de oferta de 20% da carga horária do ensino presencial a ser desenvolvida na EaD, com alunos e professores em espaços distintos e não necessariamente interagindo ao mesmo tempo.

Sendo assim, já existe consenso na grande maioria das IES de que haja a inclusão da semipresencialidade em cursos presenciais, movida, entre outros fatores, pelo fato de que os acadêmicos, diferentemente do passado, em sua grande maioria são "nativos digitais" e estão envolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e outras ferramentas de ensino, alguns deles já avançando para a construção de suas próprias plataformas de aprendizagem, as *Personal Learning Environments*/ PLES. Sendo assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação/TIC são processos essenciais em modelos educacionais nos quais acontecem hibridismos em uma metodologia pautada no *blended learning*.

Tal forma de organização escolar para os cursos presenciais, embora devidamente normatizada pela legislação, e que se constitui como uma das ferramentas de institucionalização, já está presente na Unicentro. Acredita-se que a inserção desse percentual contribuiu positivamente para um novo olhar da forma educacional no ensino presencial, de modo a superar determinadas acomodações expressas nas legislações. Mas apenas esse movimento não dá conta da complexidade da articulação e confluência do ensino presencial e a distância.

Ressalta-se outro ponto de grande relevância que é o da formação continuada das pessoas que trabalham com a

EaD em diversos aspectos: gestão, processos pedagógicos, qualidade dos cursos, tecnologias de informação e comunicação, sistemas de tutorias, modelos pedagógicos e administrativos, entre outros.

Sendo assim, entende-se necessário contemplar a formação de professores para atuarem na perspectiva de uma cultura para o uso de tecnologias nos processos educacionais, haja vista que a organização didática precisa ser pensada à luz da complexidade desse processo, visando a dinamicidade, no ensino e nas práticas de ensino, como um caminho promissor que privilegia a autonomia do professor e do aluno no processo de construção do conhecimento, potencializando os recursos disponíveis.

Não há como planejar e desenvolver ações na modalidade de Educação a Distância, nem na modalidade presencial, sem considerar as TIC, pois essas oferecem um conjunto diversificado de recursos. Assim, há que se avançar no uso dessas tecnologias e conteúdos midiáticos nos modelos de EaD adotados pela Unicentro, revendo processos de ensino e aprendizagem, sem desconsiderar o papel dos atores educacionais - professores, coordenadores, tutores e alunos -, bem como da necessária reflexão na forma de uso dessas tecnologias nos diferentes programas e cursos, gerando resultados eficazes no aproveitamento de estudos e, consequentemente, baixa evasão e redução da retenção.

Nas palavras de Vieira et al. (2012, p 64-65), esses pressupostos são evidenciados:

> Os grandes avanços no conhecimento, os passos gigantes da tecnologia, particularmente da informação, os novos limiares da ciência tornam a presente modernidade um campo iluminado a crescentes aspirações das novas gerações. Sem discriminações, todos, em todos os lugares devem ter acesso ao conhecimento nas modalidades de ensino que se tornam realidades pelos instrumentos disponibilizados pelas tecnologias da informação.

Dessa forma, entende-se que, independentemente do material didático de que se disponha e das tecnologias que se faz uso, a opção metodológica deve considerar como essencial o uso eficiente e adequado das TIC em momentos presenciais e nos momentos virtuais, para que os alunos não percebam distinções, mas meios diferenciados do uso de determinadas ferramentas.

Tais metodologias devem considerar uma fundamentação teórica baseada na perspectiva conectiva, no uso de mídias interativas, modelos que usam o *blended-learning*, fundamentados em processos de interação, participação e colaboração.

Para dar conta dessa demanda, a Unicentro elaborou um programa de formação continuada e possui grupos de pesquisa com a temática da Educação e do ensino a distância, inovação e tecnologia.

Cabe ainda ressaltar, que ponto de vista das metodologias de ensino, o que prevalece ainda em alguns cursos da Unicentro são modelos que utilizam apenas pressupostos do ensino presencial, aliados às facilidades dos ambientes virtuais de aprendizagem. Há que se avançar para a reflexão do uso das TIC, para modelos educacionais que considerem também as demandas sociais (trabalho, lazer etc.) e que procurem valorizar práticas de flexibilização curricular, de criação de comunidades de aprendizagem baseadas na colaboração e na co-construção do conhecimento, avançando para além de ambientes virtuais, para outros espaços. É necessário, nesse contexto, buscar alternativas.

Sendo assim, há que se considerar como essencial na continuidade do processo de institucionalização da Unicentro:

1. um programa continuado de pesquisa aplicada para o uso de tecnologias em prol de modelos educacionais flexíveis, conectivos e que atendam aos interesses sociais e educacionais;
2. investimentos para adaptação dos recursos didáticos e de multimídia, para uso em tecnologia mobile como oportunidades interativas, que facilitem a construção de modelos diferenciados para o Ensino a Distância;
3. financiamento de projetos que avancem no uso de tecnologia assistiva em plataformas e recursos didáticos utilizados pela IES em seus programas e cursos;
4. criação de uma política que incentive a disponibilização de recursos educacionais abertos (REA), com sua devida licença de direitos autorais.

Destaca-se também a discussão sobre o papel do docente na EaD e, por conseguinte, daqueles que, embora profissionalmente sejam professores, atuam na modalidade em funções de coordenação, coordenação de tutoria, funções específicas nas equipes multidisciplinares, ente outras.

Portanto, é indiscutível que se efetive, definitivamente, a atuação do professor na modalidade de Educação a Distância na Unicentro, da mesma forma como se dá em relação ao ensino na modalidade presencial.

Atualmente, devido à forma como se faz o financiamento dos projetos para cursos a distância, as vagas que se apresentam nessa modalidade são computadas de forma relativa nos dados institucionais, o que gera distorções.

Essa dificuldade de consolidação de uma forma de financiamento para a modalidade ocasiona sobrecarga do trabalho docente, diferentes percursos para alunos presenciais e a distância, além do afastamento dos discentes de programas de pesquisa e de extensão.

Uma modalidade de ensino, como a Educação a Distância, inserida em instituições de Ensino Superior, precisa avançar paulatinamente para que o trabalho do professor não seja financiado apenas por meio de bolsas. Há que

se garantir que o trabalho em EaD seja computado na carga horária semanal dos professores. Essa ação levaria a um planejamento institucional que considerasse a consolidação de rubricas de financiamento para contratação de professores efetivos e temporários para atuarem tanto no ensino a distância, quanto no ensino presencial.

Acredita-se que para haver expansão da oferta do ensino superior no Brasil, ela deve ser acompanhada da formação dos quadros de pessoal, para que não se gere uma enorme massificação, excluindo práticas pedagógicas alternativas, nas quais haja a presentificação dos professores em ações de produção de conhecimento, com mais interação professor/aluno.

Com a EaD há o surgimento de novas funções profissionais decorrentes da própria caracterização da modalidade. Assim, surge o trabalho do tutor, profissional que realiza atividades pedagógicas no Ensino Superior e que precisa ter seu reconhecimento, primeiramente, nos documentos institucionais (PDI, PPI, PPC). Isso representaria um avanço para a profissionalização do tutor, embora ainda não dê conta de uma problemática maior que envolve a sua atuação.

Em um primeiro momento, mesmo considerando a tênue fronteira entre o trabalho do tutor e do professor, há que se entender os papéis que se apresentam, para um e para outro, embora alguns sejam correlatos. Dito isso, um ponto que se torna crucial é o de que o tutor não tem seu trabalho profissionalmente reconhecido do ponto de vista social/econômico/empregatício. Essa é uma decorrência da não-institucionalização da modalidade que em consequência não gera a institucionalização, de fato, de um sistema de tutoria.

Acredita-se que os tutores, independentemente do modelo de tutoria adotado em cada curso, não podem ser identificados como recursos necessários ao processo, mas sim, profissionais da Educação, conforme propositura do Artigo 61 da L.D.B, que possuem um papel importante e fundamental no processo educacional da modalidade. Sendo assim, acredita-se que as políticas federais e estaduais, precisam garantir a profissão dos tutores e sua valorização profissional.

As equipes multidisciplinares e técnicas que hoje são essenciais para o desenvolvimento da modalidade se constituem a partir das mais diversas áreas do conhecimento, como: web *designers*, diagramadores, técnicos de TI, especialistas em legendagem, audiodescritores, entre outras funções. Contudo, não existem estas funções no quadro funcional do Estado do Paraná, o que acarreta dificuldades em processos de concursos públicos ou testes seletivos de caráter temporário.

Como forma de garantir o tripé ensino, pesquisa e extensão e viabilizar a quarta via, que é a mobilidade internacional, há que se avançar em prol da participação dos alunos da EaD em projetos e programas institucionais ou realizados em parceriais com órgãos de fomento. Dessa forma, há que se institucionalizar nas legislações internas formas de participação dos discentes em programas institucionais como monitorias, iniciação científica (Pibid, Pibic, Pibit), práticas profissionais, imersões, estágios e mobilidade acadêmica.

Também há a necessidade de revisão da legislação federal que regula programas de Bolsas de Apoio a Estudante, RN 017/2016, que deve em sua redação possibilitar a participação dos alunos da Educação a Distância.

A institucionalização da EaD em outros espaços sociais

Acredita-se que a articulação com a Educação Básica é um meio de fortalecer a atuação das Instituições de Ensino Superior, pois ao promover uma aproximação com as redes públicas de Educação, por meio de ações que valorizem a qualidade da Educação, promove-se a retroalimentação dos processos educativos no âmbito das próprias IES. Portanto, considera-se fundamental a participação das IES em programas de formação continuada dos profissionais da Educação, de modo que privilegiem o ensino, a pesquisa e a extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9394/96), no Título VI, ao tratar dos Profissionais da Educação, considera os professores, diretores, supervisores, coordenadores e os orientadores educacionais, responsáveis pela gestão em sala de aula. Já, no artigo 67 da referida lei, é possível verificar que os sistemas de ensino são responsáveis pela promoção da valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes formação profissional continuada.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), em conformidade com a LDB, afirma que a formação deve ser assegurada pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cujas atuações incluam a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas permanentes e a busca de parcerias com as instituições de Ensino Superior. A ideia aponta para a criação de um sistema de formação continuada constituído pela União, sistemas de ensino e instituições de Ensino Superior.

Nesse sentido, é imprescindível que o planejamento e a criação de projetos de formação se efetivem e que possam oportunizar uma reflexão sobre esse processo no qual os sujeitos estão envolvidos. Nesse caso, entende-se fundamental oportunizar condições para que esses profissionais vivenciem experiências que possam ser repensadas e praticadas em prol do ensino, por meio do desenvolvimento de modelos didático-pedagógicos, estratégias e recursos revisitados e inovadores.

A preocupação social com a formação na perspectiva da educação continuada não deve se traduzir em treinar pessoas para o uso das tecnologias, mas permitir-lhes operar de modo fluente com os novos

materiais educacionais digitais e, a partir de sua instrumentalização, possibilitar que os indivíduos adquiram experiências para ressignificar conceitos e práticas didático-pedagógicas.

Para tanto, a Unicentro, considerando as demandas regionais/locais, avança em sua atuação, na participação em projetos de formação continuada que se caracterizam por módulos de ensino, por percursos de aprendizagem a partir de matrizes curriculares, entre outras formas, tendo como público professores em serviço.

No sentido apontado, considera-se que a EaD pode atender, de forma qualitativa, pessoas, sobremaneira aqueles que buscam sua autonomia no processo de construção de saberes científicos e nos saberes produzidos em seu cotidiano. Assim, pode-se afirmar que a EaD tem um papel social marcante no tocante à educação brasileira.

Considerações finais

A Educação é um direito dos cidadãos brasileiros, que é garantido na Constituição Federal[2] de 1988, em seu artigo Art. 205, que declara que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com a promoção e incentivo da sociedade, objetivando-se o desenvolvimento do indivíduo e o exercício da cidadania.

Desse modo, todos os indivíduos possuem legalmente constituído o princípio da igualdade perante a lei, com direitos e deveres iguais, sem dispor de desigualdades entre homens, mulheres, independentemente de seu credo, raça, e outras razões que não delimitam a singularidade do ser humano.

A universidade, como instituição alicerçada na Educação como um direito, visa a democratização do conhecimento, acreditando que a utilização crítica desse mesmo conhecimento deve favorecer a práxis cidadã.

Pela inserção social e pelo alcance educacional, a Unicentro interessa-se pelos temas relacionados à EaD e entende que a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho acadêmico para a formação de pessoas deve passar, obrigatoriamente, por essa modalidade de educação, numa perspectiva de democratização do saber. Como instituição que incorpora em seus documentos legais a EaD, compreende a necessidade de um debate contínuo em relação a essa forma educacional, porque acredita que essa modalidade pode auxiliar na propagação do conhecimento por todos os meios possíveis.

O início do processo de inserção da modalidade no âmbito institucional foi difícil. No caminhar, novos desafios estão sendo colocados, mas se tem a certeza de que a formação de cidadãos, por meio da Educação, num país que busca uma possibilidade de um maior equilíbrio social e cultural, tem que considerar o amplo alcance que essa modalidade trilhou e pode trilhar, bem como a sua capilaridade ao alcançar vários espaços, pois o Brasil precisa interiorizar as suas ações, potencializar o que é seu, num espírito não de nacionalismo exacerbado, mas de valorização de sua população e dos seus cenários naturais, educacionais e culturais. Acredita-se que essa forma educacional auxilia a nação a vivenciar processos qualitativos de democratização de conhecimentos, de universalização das oportunidades.

Nesse contexto, a EaD mostra-se como uma ferramenta de ensino que, contrariamente ao termo que carrega, é capaz de diminuir a distância do aluno frente a sua participação em atividades educativas. Entende-se essa modalidade de Educação como uma forma de encurtar a distância entre o aluno e o conhecimento, ao possibilitar-lhe, por meio de materiais educacionais digitais o acesso a mais conteúdos e saberes.

Nesse sentido, é necessário sempre o desafio de alicerçar novas ações em EaD na Unicentro, favorecendo o crescimento qualitativo e quantitativo do processo, por meio de políticas internas. Sendo assim, o processo de institucionalização da modalidade estará sempre em processo de construção, pois novas perspectivas desafiam a Universidade. Atualmente, essas perspectivas passam pela inserção do esforço docente de professores em sua carga horária de trabalho; por concurso público para formação de quadros; pela regulamentação da profissão dos tutores; por investimentos públicos de forma regular na matriz orçamentária da Universidade; pela formatação de cursos em rede, envolvendo várias instituições; pela maior participação discente nos projetos e programas institucionais; pela formação continuada de professores universitários para atuar na EaD; pela inserção de novos formatos de curso, a exemplo dos cursos livres e dos Massive Open Online Course (MOOC); pela pesquisa e pela institucionalização de mecanismos de avaliação e regulação da oferta de cursos na modalidade.

Referências

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Vide Lei nº 9.394, de 1996. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. D**iário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:‹http://portal.mec.gov.br/seed/

2. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

arquivos/pdf/dec_5622.pdf› Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Portaria Normativa nº 2, de 10 de Janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da Educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf›. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: SEED-MEC, 2007. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/ seed/arquivos/pdf/legislacao/refEaD1.pdf›. Acesso em: 11 ago. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm›. Acesso em: 7 ago. 2015.

_____, Resolução RN17/2006. Disponível em: ‹http://www.cnpq.br/view/~/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352›. Acesso em: 11 ago, 2015.

_____. Portaria nº 4059 de 10 de dezembro de 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 12 de agos. 2015.

VIEIRA, Eleonora Milano Falcão; HERMENEGILDO , Jorge; MORAES, Marialice; ROSSATO, Jaqueline. Institucionalização da EaD nas Universidades Públicas: unicidade e gestão. **Revista Científica ABED**. V.11. 2012. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_05_v112012.pdf›. Acesso em: 01 ago. 2015.

13

USCS VIRTUAL: desafios e perspectivas

MILRÉU, Cátia Vick
Especialista. Professora e Supervisora de Tecnologia do Núcleo de EAD.USCS.
GOULART, Elias Estevão
Doutor . Professor e Gestor da USCS Virtual. USCS.
BASSI, Marcos Sidnei
Professor Doutor em Sociologia. Reitor. USCS.

Palavras-chave:
EaD.
USCS.
USCS Virtual.
Modelo didático-pedagógico.

O texto apresenta a constituição e histórico da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) Virtual, a partir do ano de 2007, e seu desenrolar até os dias atuais. A implantação das atividades de Educação a Distância na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) passou por desafios diferentes em momentos distintos, requerendo vontade política e condições adequadas para sua realização. Tem-se em perspectiva futura a oferta de novos cursos e o aperfeiçoamento do modelo implementado.

Introdução

A Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) é uma instituição pública ligada ao governo municipal tendo sido fundada no ano de 1968. Atualmente, possui dois *campi* no município de São Caetano do Sul e oferece trinta cursos de graduação presenciais, entre bacharelados, tecnológicos e licenciatura, além de três cursos *stricto senso* nas áreas de Administração e Comunicação e mais de trinta cursos no modelo *lato sensu*.

A USCS situa-se na região do ABC Paulista contando com sete municípios, a saber, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra e Mauá. Historicamente, a região é caracterizada como berço da indústria automobilística no país, representando o quinto maior mercado consumidor do Brasil. Existe uma grande variedade de cadeias produtivas na região, com crescente participação das atividades do setor de serviços e de uma vasta rede de comércio varejista.

A região do ABC Paulista conta com população de 2,6 milhões de habitantes em 2015, de acordo com a Agência do Grande ABC (AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO GRANDE ABC, 2015), distribuída em território de 828 km² e agrega a presença de importantes indústrias nacionais e estrangeiras, além de possuir elevado grau de urbanização e, ainda, amplos espaços e reservas naturais da Mata Atlântica com preservação ambiental, cujo fornecimento de água é parte importante do sistema de abastecimento metropolitano.

Em termos de demandas educacionais, a região detém 19% de sua população com idade entre dezoito e 29 anos, conforme dados do INPES (INSTITUTO DE PESQUISAS DA USCS, 2015) o que representa grande contingente com necessidades de formação específica. Além disso, 30% dos jovens (a partir de dezoito anos) possuem o 2º grau completo, reforçando a demanda por escolaridade em nível superior. A renda média familiar per capita é de R$ 1500,00, segundo a mesma pesquisa do INPES e cerca de 62% de sua população é economicamente ativa.

Nesse contexto, a USCS decidiu implantar suas ações de Educação a Distância (EaD) com a formação do seu Núcleo de EaD no ano de 2007. Liderado pelo prof. Dr. Elias E. Goulart, uma equipe de seis pessoas foi reunida para 'desenhar' as diretrizes e propor as políticas de atuação da USCS em relação à EaD. Essa introdução buscou apontar o cenário da institucionalização da EaD na USCS, que a partir do ano de 2013, passou a ser designada como USCS Virtual, no sentido de mostrar que uma nova USCS se fazia presente.

Esse artigo se propõe a relatar as bases, a constituição e as atividades da USCS Virtual, e prosseguirá com um breve histórico das ações de EaD na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, além de apresentar a descrição das diretrizes norteadoras do projeto e as perspectivas para os próximos anos.

Breve Histórico

No ano de 2007, sob a égide do professor Dr. Laércio Baptista da Silva na Reitoria da instituição, foi tomada a decisão de se iniciar as ações educacionais na modalidade de Educação a Distância. Uma comissão foi definida sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação e o Núcleo de Educação a Distância instituído. A atividade do Núcleo de EaD teve início, assim, em fevereiro de 2007, sendo contratados uma professora auxiliar, especialista em Educação a Distância, quatro monitores técnicos, dois da área de computação e dois da área de comunicação, tendo o professor Dr. Elias Estevão Goulart participado dos delineamentos iniciais e assumido a Coordenação do Núcleo de EaD.

Com o início das atividades, a Universidade optou por realizar uma parceria com a empresa sulsancaetanense MicroPower, especializada em *e-learning*, que já possuía experiência com EaD no mercado corporativo e que disponibilizaria um ambiente virtual de aprendizagem (AVA-MPLS), juntamente com todo o treinamento nas ferramentas (MPLS, Lectora e Articulate) e nos modelos de desenvolvimento de cursos a distância. Durante o ano de 2007 foram realizados treinamentos, pesquisas sobre a EaD no mercado e foram desenvolvidos alguns cursos a distância com a utilização de duas ferramentas de autoria, **Lectora** e **Articulate**, para auxiliar em disciplinas presenciais e cursos de extensão na instituição.

Em 27 de dezembro de 2007, mediante Lei Municipal nº 4.581 que instituiu a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), foi criada a Pró-Reitoria de Educação a Distância e instituído legalmente o Núcleo de EaD, órgão de gestão operacional das atividades de Educação a Distância da USCS. O Prof. Dr. Denis Donaire foi nomeado Pró-Reitor de Educação e verificou a necessidade de criação do cargo de Gestor do Núcleo de EaD e dos cargos de Designer Instrucional e Web Designer. A Profa. Lourdes Valéria de Cillo foi nomeada em maio de 2008 como gestora do Núcleo de EaD. No Núcleo já faziam parte da equipe a Profa. Catia Vick Milreu, responsável pela administração do AVA, e quatro monitores; para complementar a equipe, foram contratados dois profissionais: o Prof. Roberto Bazanini, conteudista e pedagogo responsável pelo desenvolvimento de conteúdo das disciplinas eletivas, apoio pedagógico aos demais professores e desenvolvimento de roteiros para gravação de vídeos; e o Prof. Maurício Donato, professor especialista em rádio e TV para a direção, gravação e edição de vídeos pedagógicos. Foram selecionados mais oito monitores, tendo um total de doze monitores das áreas de comunicação, computação e administração, que trabalhavam vinte horas semanais e auxiliavam no trabalho do núcleo.

No final de 2008, dentre as ações efetivas, a instituição optou por eleger uma disciplina dos cursos de graduação tecnológica para oferecimento totalmente on-line no primeiro semestre de 2009, cumprindo 20% da carga

horária dos cursos, obedecendo a legislação do MEC que permite que até 20% da carga horária total da grade curricular do curso seja oferecida na modalidade a distância. Esse é, normalmente, o caminho seguido pelas instituições que se credenciam para a oferta de cursos a distância para iniciar essa atividade associada aos cursos presenciais com a finalidade de adquirir experiência e como pré-requisito para obter o credenciamento para EaD junto ao MEC.

A cada semestre foram desenvolvidas disciplinas e implantadas no início do período letivo. Optou-se por oferecer a mesma disciplina para os diversos cursos de graduação tecnológica embasados em conteúdos que poderiam levar conhecimentos aos alunos, independentemente da diversidade das áreas. Nesse sentido, o Núcleo de EaD criou uma metodologia específica para a oferta de conteúdo on-line, definida através do documento **Orientações ao Professor Conteudista,** em que são estabelecidas as normas de confecção do conteúdo em: texto-base em quatro unidades temáticas, textos e exercícios complementares, links para pesquisa, vídeos, atividades como questionários, tarefas, resenhas, fóruns de discussão e salas virtuais. A metodologia de atuação dos Professores Tutores, constante no Manual do Professor Tutor, prevê que, além das atividades de intermediação virtuais, ele deve realizar três encontros presenciais com os alunos durante o semestre, com o objetivo de aproximar o aluno do conteúdo ofertado e também oferecendo a possibilidade de sanar dúvidas ou complementar conhecimento com palestras, outras atividades associadas, bem como utilizar esse momento para a aplicação das provas regimentais.

Durante o ano de 2009, também foram desenvolvidos três minicursos de quarenta horas cada: Tutoria a Distância, Designer Instrucional para EAD e Docência, Planejamento e Gestão para EaD, denominado de **Certificação Profissional em EaD**. Estes cursos foram oferecidos gratuitamente para a capacitação dos docentes da Universidade, e também foram ofertados para o mercado com parceria com a empresa **MicroPower**. Estes cursos de extensão possuíam o mesmo modelo das disciplinas da graduação presencial e eram oferecidos no AVA-MPLS. Em 2009, também, foi realizada uma parceria com a empresa **IBTF**, por meio da contratação de um novo Ambiente Virtual de Aprendizagem, o **Sisfad**, e a contratação de uma consultoria para dar entrada no pedido de credenciamento da instituição para a oferta de cursos a distância. Devido à contração desse novo AVA, o modelo utilizado para o desenvolvimento das disciplinas para o curso de graduação foi alterado tendo como base videoaulas e conteúdo on-line com áudio, além do texto-base, textos complementares e atividades diversas. Para os 20% das disciplinas a distância da graduação presencial foi mantido o modelo implementado pela **MicroPower**, sendo utilizado o AVA-MPLS.

O processo para o credenciamento em EaD da Universidade teve início em outubro de 2009 com o cadastramento de nosso pedido junto ao sistema e-MEC, onde foram solicitados, além do credenciamento, autorização para o polo de apoio presencial no Campus Centro, ficando o campus Barcelona como sede, e a autorização para o curso de graduação a distância em Administração. A partir de 2010, o total de 20% das disciplinas presenciais das Escolas de Saúde e Educação foram cursadas a distância, e em 2011, 20% das disciplinas presenciais das Escolas de Comunicação, Computação, Direito e Negócios também foram cursadas a distância. Com o aumento do número de alunos utilizando o ambiente, a Pró-Reitoria de EaD optou por instalar e utilizar o AVA-Moodle, um ambiente open source, que diminuiria os custos da Universidade com tecnologia, além de permitir uma maior customização das disciplinas com metodologia mais específica, no que diz respeito ao atendimento dos alunos. O AVA-Moodle seria utilizado para as disciplinas a distância da graduação presencial e para os cursos de extensão, e o AVA-Sifad continuaria a ser utilizado para o curso de bacharelado a distância e no processo de credenciamento da instituição.

A Pró-Reitoria de EaD também atuou no planejamento e proposição de alternativas nas atividades desenvolvidas por outras Pró-Reitorias, no âmbito da Universidade e na prospecção de novos nichos de negócios, que pudessem ampliar o espectro de atuação da USCS.

No período de abril a junho de 2011, a Universidade recebeu quatro comissões do MEC para avaliação da solicitação de credenciamento, que avaliaram e aprovaram a infraestrutura da Universidade, do Núcleo de EaD, o ambiente virtual de aprendizagem e também o polo de apoio e os recursos oferecidos para o curso de bacharelado em Administração via EaD.

O AVA utilizado para a submissão inicial foi o Sisfad da empresa IBTF, sendo que o Núcleo de EaD preparou todo o ambiente e padronizou todos os materiais didático-pedagógicos para a apresentação às referidas comissões, obtendo, dessa forma, nota cinco e conseguindo atender a todas as exigências de forma satisfatória.

Em 2012, com a finalização do contrato com a empresa IBTF e, portanto, do uso do AVA-Sisfad, a Pró-Reitoria de EaD optou por adaptar todos os materiais didáticos e metodologia para o AVA-Moodle, seguindo o modelo adotado das disciplinas a distância da graduação presencial. Em fevereiro de 2012, para conseguir atender à demanda do desenvolvimento das disciplinas e atendimento e suporte aos alunos e professores, foram contratados dois profissionais, a saber, um Designer Instrucional e Gráfico, responsável pelo desenho instrucional e gráfico dos textos-base, e um Analista Web, responsável pela manutenção do AVA-Moodle e do suporte aos alunos e professores. Com a contratação destes dois profissionais, foi reduzido o número de monitores técnicos para oito, sendo prioritariamente das áreas de comunicação e computação.

Em janeiro de 2013 foi nomeado o Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi como novo Reitor da Universidade e o cargo de Pró-Reitor de EaD ficou vago. Em 22 de junho de 2013, o

Prof. Dr. Elias Estevão Goulart foi nomeado e assumiu a Gestão da EaD, que passava a ser representada pela USCS Virtual, uma nova marca para os serviços de Educação a Distância da Universidade. No mês de julho de 2013, recebemos o credenciamento do MEC para oferta do Curso de Administração a Distância (Portaria nº 320 de 15 de Julho de 2013).

A partir de 01 de janeiro de 2014, a Profa. Ms. Luciane Martinelli assumiu a Gestão Executiva do Núcleo de EaD, auxiliando a Gestão da EAD na Universidade. Os processos gerenciais e operacionais foram revistos e padronizados com a nova Gestão e foram contratados mais dez profissionais, sendo dois professores supervisores, dois designers instrucionais, um analista web, um analista de suporte, dois auxiliares administrativos, um editor de vídeo e um designer gráfico, possibilitando uma equipe multidisciplinar. A figura 1 mostra o organograma atual do Núcleo de EaD.

Figura 1 - Organograma da USCS Virtual

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

A Universidade definiu a data para início de oferta do curso de Administração a Distância para Agosto de 2014 e, juntamente com este curso, seria ofertado também o curso de Licenciatura em Pedagogia. Com a alteração do modelo, a adaptação do material do curso de Administração e o desenvolvimento das disciplinas de Pedagogia, a Universidade optou por retirar as disciplinas a distância da graduação presencial e o Núcleo passou a focar somente nas atividades dos cursos da graduação a distância. Assim, ocorreram as aulas inaugurais e os cursos de Administração e Pedagogia, formalmente estabelecidos, tendo uma turma do curso de Administração e quatro turmas do curso de Pedagogia. Atualmente possuímos duas turmas do curso de Administração e quatro turmas do curso de Pedagogia, sendo que se espera abrir mais turmas neste segundo semestre de 2015.

Diretrizes da USCS Virtual

Com a nova gestão, o projeto pedagógico e o modelo das disciplinas a distância foram alterados. O modelo didático-pedagógico se fundamenta nas interações entre os atores do processo educativo, baseando-se nos conteúdos curriculares formatados para essa metodologia virtual e os encontros presenciais e virtuais exercem papel preponderante com mediação dos tutores.

Os cursos são semestrais, porém subdivididos em dois módulos com três disciplinas cada um. As disciplinas passaram a ter a duração de dez semanas (dois meses e meio), contendo quatro Unidades de Aprendizagem (UA) cada uma. O projeto instrucional básico determina que cada UA contenha um texto-base de autoria da USCS, uma videoaula de trinta minutos, exercícios de fixação, textos complementares e um número mínimo de atividades avaliativas, como fóruns de discussão, resumos, estudo de casos e questionários.

Os tutores realizam um treinamento on-line produzido pela própria USCS Virtual para se capacitarem em relação ao método e aos procedimentos de atuação especificados pela USCS Virtual. Até o momento, tivemos o total de 183 docentes participantes que completaram o curso.

A USCS possui a Escola de Comunicação com instalações adequadas (estúdio, equipamentos e pessoal técnico), o que facilitou o processo de produção audiovisual dos materiais de apoio didático, especialmente das videoaulas. O Núcleo de EaD possui a infraestrutura para a produção gráfica e midiática, tendo sido estabelecido um processo de produção para todas as disciplinas dos cursos oferecidos. Nesse momento, a USCS estuda a viabilidade técnica e econômica da continuidade da produção interna, face as futuras demandas dos cursos planejados, podendo vir a optar pela terceirização dessa produção.

Considerações Finais

Como toda instituição pública, os obstáculos logo se apresentaram e requereram esforço, dedicação e determinação para sua superação. Contudo, a vontade da instituição foi determinante para que os primeiros passos fossem lançados e a estruturação implementada. Dentre as principais dificuldades iniciais, podem ser apontadas a falta de pessoal, que implicou no deslocamento de profissionais de outros setores internos da Universidade, a alocação de recursos para a aquisição de equipamentos, a decisão pela adoção de hospedagem externa do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e a produção interna dos materiais midiáticos com autoria própria.

Planejou-se um período inicial com a oferta de até 20% das disciplinas dos cursos presenciais na modalidade a distância para a formação de expertise, bem como a elaboração de treinamento em tutoria. Embora esses pontos tenham requerido energia para seus encaminhamentos, a construção do entendimento desse novo paradigma educacional, principalmente junto ao corpo docente, em uma universidade pública com baixo turnover, se mostrou demasiadamente exaustiva.

A integração da EaD na vida universitária representa um grande desafio, pois impõe uma mudança radical, desde o professor como 'ser supremo' com todas as ações educacionais centralizadas em suas mãos, até os processos administrativos desenhados para o atendimento face a face. Inicialmente, os discentes tendem a gostar da nova solução, principalmente ao antever possíveis 'facilidades', mas ao se constatar que as demandas exigem dedicação e autonomia, passam a combater a nova modalidade. Contudo, esse é um caminho sem retorno, uma vez que a mudança dos indivíduos e da própria sociedade em relação às demandas profissionais implicam novos formatos de formação profissional e continuada.

Em termos de perspectivas da USCS Virtual, antevê-se a priorização nas áreas da Saúde e Educação, em alinhamento com as diretrizes postuladas nacionalmente. A USCS possui alta reputação e de longa data na sua região de atuação, fator facilitador para a oferta dos novos cursos, contando com professores experientes e de renome, que podem agregar alto valor aos cursos virtuais como já acontece com os presenciais.

Sem dúvida, muitos desafios se perfilam nos próximos anos para uma instituição de natureza pública, mas que depende das mensalidades dos alunos, contudo 'o jeito de ser USCS' tem se mostrado eficaz e aparece espelhado na sua cultura interna, nas estratégias administrativas e, portanto, nos resultados alcançados nesses 47 anos de existência.

Referências

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DO GRANDE ABC. **Por dentro do Grande ABC**. Agência de Desenvolvimento do Grande ABC, 2015. Disponivel em: ‹http://www.agenciagabc.com.br/grandeabc0709br/home/›. Acesso em: 10 jul. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISAS DA USCS. **Indicadores de Renda e Mercado de Trabalho**. Instituto de Pesquisas da USCS, 2015. Disponivel em: ‹http://www.uscs.edu.br/pesquisa/inpes.php›. Acesso em: 10 jul. 2015.

14

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS EM TELEDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

BARROS, Rafael André de
Doutorando. Professor Assistente. UNCISAL.
SOUTO, Maria Aurea Caldas
Mestre. Gerente do Centro de Educação a Distância (CED). UNCISAL.
MAGALHÃES, Paulyanne Karlla Araújo
Enfermeira. Professora Auxiliar. UNCISAL.
LOPES, Juliana Ferreira
Enfermeira (Uncisal). Residente em Saúde da Família (Uncisal).UNCISAL.
NASCIMENTO, Elinadja Targino do
Graduanda. UNCISAL.

Palavras-chave:
Processo de ensino e aprendizagem.
Educação a Distância.
Telessaúde.

O Brasil é um país de diversidade sociocultural acentuada, no qual a educação assume o indiscutível papel de ser o instrumento de oportunidades de ascensão econômica e social. O amadurecimento da EaD e das derivações de seus processos tornaram-se instrumentos importantes para seu relevante papel social. Dessa feita, surgiram as primeiras ações de teleducação, como uma ferramenta de inclusão social e aprimoramento dos processos profissionalizantes. Este artigo aborda o amadurecimento da teleducação no cenário brasileiro, especialmente em Alagoas.

Introdução

A Educação a Distância (EaD) é uma prática mais antiga do que sua institucionalização. Antes de tornar-se modalidade de ensino nos espaços de ensino e aprendizagem, os apóstolos, com destaque para Saulo de Tarso (Paulo), já utilizavam correspondências para instruir as congregações na Ásia, África e Europa, por exemplo. Como modalidade de ensino, chegou ao Brasil apenas no início do século XX, através de experiências ousadas de ensino por correspondência escrita/datilografada e pelo uso da tecnologia radiofônica.

A EaD começou a ganhar notoriedade no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, por meio de iniciativas de organizações privadas e não governamentais, com oferta de cursos supletivos a Distância e/ou de formação técnica como resposta à demanda das indústrias brasileiras. E, no âmbito acadêmico, apenas a partir da década de 1990, as instituições brasileiras mobilizaram-se para a oferta de cursos de graduação a Distância. (ALVES, 2011).

Dessa forma, a EaD difundiu-se, no Brasil, como uma forma de promover a educação profissional continuada, para então, posteriormente, promover o acesso à Educação Superior. (ANDREAZZI, 2009).

Costuma-se usar um famoso jargão de que 'as coisas são a imagem e a semelhança de seus donos'. De fato, uma opinião similar poderia ser aplicada à modalidade, quando a relacionamos ao seu período temporal e sua sociedade.

Merecidamente denominada de Sociedade da Informação e do Conhecimento (CASTELLS, 2009), a atual conjuntura social deu contornos cada vez mais claros sobre as reais definições práticas e contemporâneas da EaD. Entre o lançamento dos dispositivos de software e/ou hardware pelas organizações que produzem tecnologia, e o hiato que emerge das reais necessidades diárias de cada grupo social, vão ocorrendo adaptações e reinvenções tecnológicas que vão determinando novos padrões de usos. E, sem demérito, esse caminho também pôde ser percebido como o amadurecimento na modalidade EaD.

Conforme corrobora Barros (2003), dentre as diversas definições expressas sobre o que seja EaD, ambas trazem, entrelaçadas em seu escopo, relações conceituais que permeiam entre tecnologia, educação, processo de ensino e aprendizagem e ação docente, num determinado tempo e espaço diferenciados.

Ao analisar a terminologia Educação a Distância (EaD), o autor, por sua vez, ainda vislumbra que há uma gama de características e significados que englobam ramificações paralelas, a saber, tecnologia educacional, teleducação e educação aberta. Todas essas características estão relacionadas à Educação a Distância e fazem parte de uma relação social espelhada no amadurecimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e do progresso tecnológico, com uma linha muito tênue entre o virtual, espacial e temporal.

Conceitualmente, podemos compreender a Educação a Distância pela composição morfológica e os conceitos envolvidos na representação da terminologia, conforme apontado por Hermida e Bonfim (2006, p. 168):

> [...] do ponto de vista epistemológico, a palavra Teleducação ou 'Educação à Distância' vem do grego tele (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam "separados" espacial e/ou temporalmente. Pode envolver atividades presenciais e outros momentos de 'contatos' conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos.

Porém, por via de regra, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996) vem a regulamentar a Educação a Distância no Brasil pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05, com normatização, definida na Portaria Ministerial nº. 4.361, de 2004, que vem a ser entendida como:

> Art. 1o Para os fins deste Decreto, caracteriza- -se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

A teleducação, por sua vez, embora na literatura represente apenas a segunda de cinco gerações de tecnologias empregadas na EaD, ganhou espaço nos últimos tempos devido ao processo de agregação que o computador causou entre as diferentes mídias. Tal modalidade vale-se, principalmente, da mídia vídeo. O vídeo é um instrumento pedagógico poderoso pela facilidade de entendimento, por aproximar visualmente conteúdo e professor do aluno e por ser compatível com as principais tecnologias portáteis e fixas, como computador de mesa ou móvel, *tablet* e aparelho *smartphone*. (MORAN, 1994).

A teleducação, nosso objeto de estudo neste artigo, para alcançar seus objetivos, pode ser mediada por meios eletrônicos ou digitais para comunicar, formar e informar, de modo permanente e tendencialmente à distância (BATES, 1995, apud BARROS, 2003); e, está inserida, na EaD, como uma modalidade de ensino não tradicional, superando as barreiras de tempo e espaço, possibilitando a qualquer indivíduo disposto alcançar educação de qualidade. (FREITAS, 1993; ANDREAZZI, 2009).

A evolução da EaD para a teleducação

Dos primórdios da EaD no Brasil

Para tornar-se possível no Brasil, a EaD passou por uma evolução histórica, marcada pelo aparecimento e a disseminação dos meios de comunicação, avanços, retrocessos e amadurecimentos, além de momentos de estagnação, provocados, principalmente, pela ausência de políticas públicas direcionadas a este setor. Visualiza-se, nesse processo, a fase da correspondência, do rádio, da televisão, até chegar à atuação conjugada de vários meios de comunicação, entre eles os favorecidos pelo uso da internet. (ALVES, 2009, apud FARIA; SALVADORI, 2010).

Mendes (2012) relata que, provavelmente, as primeiras experiências em EaD no Brasil tenham ficado sem registros, visto que os primeiros dados conhecidos são do século XX. No entanto, isso não significa que inexistam eventos cronológicos que demarquem o processo da construção do Ensino a Distância no Brasil

Faria e Salvadori (2010) abordam três momentos da história da EaD: inicial, intermediário e outro mais moderno. A fase inicial é marcada pelas Escolas Internacionais (1904), seguida pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923); o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) enquadram-se na fase intermediária; e, na fase moderna, citam-se três organizações que influenciaram a EaD no Brasil de maneira decisiva: a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), o Instituto de Pesquisas Espaciais Avançadas (Ipae) e a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed).

Os primeiros eventos que demarcam o início da EaD ocorreram no estado do Rio de Janeiro, por meio da rádio, ao começar pelo ano de 1904, em que o Jornal do Brasil registra anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo. Em 1923, um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos profissionalizantes e de idiomas. Em 1934, Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio Escola Municipal no Rio, em que os estudantes tinham acesso prévio a fo¬lhetos, esquemas de aulas, e utilização por correspondência para contato com estudantes. (ALVES, 2011).

No Estado de São Paulo, mais especificamente no ano de 1939, houve o surgimento do Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro a ofe¬recer sistematicamente cursos profissionalizantes a Distância por correspondência, na época, ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor. Em 1941, surge o Instituto Universal Brasileiro, que foi o segundo instituto brasileiro a oferecer também cur¬sos profissionalizantes sistematicamente, além da criação da primeira Universidade do Ar, que durou até 1944. (ALVES,2011).

No ano de 1947, a iniciativa privada desenvolve a nova Universidade do Ar, pa¬trocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc) e emissoras associadas, com o objetivo de oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam por meio de apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores. A experiência durou até 1961, entretanto, a experiência do Senac com a Educação a Distância continua até hoje. (ALVES, 2011).

O avanço tecnológico proporcionou novas concepções educacionais. Por isso, diante desse contexto, o período entre 1960 a 1990 configura-se como a segunda geração da EaD, fase esta que se caracterizou, principalmente, pela integração dos meios de comunicação audiovisuais. (FARIA; SALVADORI, 2010).

A década de 60 e 70 no Brasil é marcada pelo governo militar, que tinha como ideal integrar o Brasil e diminuir as diferenças regionais. Para isso, implantou o Plano de Integração Nacional (PIN), com suas redes de transmissão por micro-ondas. No fim da década de 1960, inseriu-se, no contexto de tecnologia educacional, o projeto Sistema Avançado de Tecnologia Educacional (Sate), com o objetivo do uso de satélite para a educação primária e treinamento de professores. Já com ênfase na teleducação, o projeto enfatizou a inserção da educação vinculada à tecnologia; inseriu-se, então, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes), na década de 1970. Seu principal objetivo era preparar material didático para ensino de medicina e saúde no segundo grau. (OLIVEIRA, 1980).

O estado do Rio Grande do Norte teve grande destaque no ano de 1959, pois houve o marco na Educação a Distância não formal no Brasil através da Diocese de Natal, criando algumas escolas radiofônicas e dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB). O MEB envolveu a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal, e utilizou¬-se, inicialmente, de um sistema rádioeducativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos. Em 1962, foi fundada, em São Paulo, a *Ocidental School*, de origem americana, focada no campo da eletrônica. Já em 1967, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de en¬sino por correspondência e via rádio. (ALVES, 2011). .

Entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos à Distância, no modelo de teleducação, com aulas videotransmitidas, via satélite, para tele-salas equipadas com receptor e aparelho televisor, complementadas por kits de materiais impressos. Em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional. No ano de 1979, a Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância no Ensino Supe¬rior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, que, em 1989, é transformado no Centro de Educação Aberta,

Continuada, a Distância (Cead) e lançado o Brasil EaD. (ALVES,2011).

Por meio da disseminação dos meios multimídia, surgiram novas formas de explanar e distribuir informações. Com isso, surgiram os cursos a Distância ministrados pela internet e, posteriormente, mediados por ambientes de aprendizagem, modelo intitulado de *e-learning*. (DIAS; LEITE, 2007).

Ao chegar à década de 1980, em destaque para o ano 1981, foi fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (Cier), do Colégio Anglo-Americano. O colégio oferecia Ensino Fundamental e Médio a Distância à crianças cujas famílias mudavam-se temporariamente para o exterior, a fim de que continuem a estudar pelo sistema educacional brasileiro. (ALVES, 2011).

Observa-se que, somente na década de 1990, as organizações, iniciativas privadas e públicas deram maior impulso à EaD. Maior parte das Instituições de Ensino Superior brasileiro mobilizaram-se para a Educação a Distância com o uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação. (ALVES, 2011; MENDES, 2012).

Em 1991, o programa Jornal da Educação – Edição do Professor tem início e, em 1995, com o nome Um salto para o Futuro, foi incorpora¬do à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação), tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. Este foi, então, um programa para a formação conti¬nuada e aperfeiçoamento de professores, principal¬mente, do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério. Em 1992, ocorreu a criação da Universidade Aberta de Brasília. Em seguida, no ano de 1995, foi criado o Centro Nacional de Educação a Distância e, nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio (RJ), que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC. (ALVES, 2011).

Outro grande impulso ocorreu em 1996 com a criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democrati¬zação e a qualidade da educação brasileira. É neste ano, também, que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005, pelo Decreto n°. 5.622 (BRASIL, 2005), que revogou os Decretos n°. 2.494, de 10/02/98, e n°. 2.561, de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial n°. 4.361, de 2004. (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Iniciando no ano de 2000, foi formada a Unirede, Rede de Educação Superior a Distância. Nesse ano, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), com a assinatura de um documento que inaugurava a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro. Em 2002, o Cederj foi incorporado à Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro. (Fundação Cecierj).

Em 2004, foram criados vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, entre eles o Pró-letramento e o Mídias na Educação. Essas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Apenas em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e muni¬cípios, integrando cursos, pesquisas e programas de Educação Superior a Distância.

No ano seguinte, de 2006, entrou em vigor o Decreto n°. 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e Cursos Superio¬res de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a Distância. (BRASIL, 2006).

Posteriormente, em 2007, entrou em vigor o Decreto nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto n°. 5.622, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2007).

Em 2009, entrou em vigor a Portaria nº. 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispen¬sa de avaliação in loco e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil. (BRASIL, 2009). Já em 2011, a Secretaria de Educação a Distância, criada pelo MEC, é extinta.

Atenta-se também para o decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o artigo 80 da Lei de nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse decreto sofreu, recentemente, uma reestruturação, a partir do decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, da presidente Dilma Rousseff, criando a secretaria da regulação e supervisão da Educação Superior e a diretoria de regulação e supervisão da Educação a Distância. (MENDES, 2012).

Aos tempos contemporâneos da telessaúde

A EaD, de fato, tornou-se um "coelho na cartola" para reduzir mazelas de desigualdades e proporcionar oportunidades a indivíduos e populações antes excluídos pelo processo. Não apenas isso, mas também seus processos e tecnologias possibilitaram o surgimento de novas técnicas e amadurecimento de outras ferramentas indispensáveis para o crescimento e desenvolvimento de diversos indicadores socioeconômicos.

Com o olhar e foco nesse contexto, em 2007, surgiu um projeto piloto em telessaúde, que visava a dar apoio à atenção básica de saúde. Esse projeto tinha como objetivo qualificar, aproximadamente, 2.700 equipes de saúde da Família, em todo o território nacional, funcionando com o apoio inicial das Universidades nos Estados do Amazonas, Ceará, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essas Universidades entraram como formadores, ou seja, contribuindo com a criação de cursos que atendessem às necessidades de cada região, ajudando, também, na consultoria, servindo de ponto apoio às dúvidas que surgiam durante a assistência de pacientes, orientando diagnósticos, ações e avaliações desses casos.

Este projeto mostrou um potencial gigantesco, tendo em vista à oportunidade de ter a disposição os melhores profissionais do país, avaliando situações de saúde e dando apoio de formação a profissionais que se encontram a quilômetros de distância de qualquer oportunidade de acesso presencial à educação. Além de servir para os acadêmicos como oportunidade de conhecer as diferentes realidades de saúde nacional sem sair da academia, em tempo real e com ações concretas de transformação social.

Este programa foi instituído pela Portaria nº. 35, de 04 de janeiro de 2007. Em seu Art. 1º, tal portaria refere os objetivos do Programa Nacional de Telessaúde:

> Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Saúde, o Programa Nacional de Telessaúde, com o objetivo de desenvolver ações de apoio à assistência à saúde e, sobretudo, de educação permanente de Saúde da Família, visando à educação para o trabalho e, na perspectiva de mudanças de práticas de trabalho, que resulte na qualidade do atendimento da Atenção Básica do SUS.

Com essa portaria, a Telessaúde tem seu foco inicial na atenção básica, visando a ações a nível primário. Mas com o potencial crescente do programa, em 24 de Fevereiro de 2010, é publicado, no diário oficial a Portaria nº. 402, a um estímulo à expansão da telessaúde, não mais apenas com foco para assistência primaria e ações preventivas, mas com o olhar voltado à teleducação e a teleconsultoria ou Segunda Opinião Formativa.

Assim fundamentado, em seu Art. 1º e Art. 2º, está inserido que:

> Art. 1º Instituir, em âmbito nacional, o Programa Telessaúde Brasil com o objetivo de qualificar, ampliar a resolubilidade e fortalecer a Estratégia de Saúde da Família, a partir da oferta da denominada "Segunda Opinião Formativa" e outras ações educacionais dirigidas aos diversos profissionais destas equipes. Parágrafo único. Para fins do disposto no caput, considera-se "Segunda Opinião Formativa" a resposta estruturada e sistematizada às perguntas formuladas pelas Equipes de Saúde da Família, a partir dos Pontos de Telessaúde e dos Pontos Avançados do Telessaúde, sobre temas relacionados ao diagnóstico, planejamento e execução de ações, individuais e coletivas, sobre processo de trabalho ou vinculados a casos clínicos atendidos nas Unidades de Saúde da Família. Art. 2º O Programa Telessaúde Brasil será estruturado na forma de uma rede de instituições parceiras, denominada Rede Telessaúde Brasil, que prevê a implantação dos Núcleos Universitários de Telessaúde, dos Pontos de Telessaúde e dos Pontos Avançados de Telessaúde.

Dessa feita, a legislação busca não só levar acesso tecnológico aos pontos mais distantes dos país, mas aproximar as equipes de saúde, oferecendo estratégias de apoio que fortaleçam a integração dos serviços e ampliem a qualidade e a resolutividade da assistência prestada à população brasileira. (BRASIL, 2011).

Mas para que isso possa acontecer de forma eficaz, os diversos programas de telessaúde também enfrentam seus próprios desafios. Conforme registrado por Castro Filho et al. (2012), foi e continua sendo necessário um olhar cuidadoso para a seleção de recursos humanos que irão colaborar nessa proposta; é preciso equipamentos, aplicativos e estrutura de rede que alimentem o crescimento do programa, além de um espaço físico que sirva de ponto de apoio a essa estrutura.

A sobrevivência e até mesmo a existência de muitos setores é difícil sem o largo uso da tecnologia da informação. Como a rede mundial de computadores é uma estrutura amplamente utilizada e novas tecnologias de conexão surgem a todo instante, é preciso que as IES acompanhem essas transformações, buscando não cair no ostracismo tecnológico.

A experiência do NTS e Litel em Alagoas

A Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal) busca a inserção e participação ativa da Secretaria de Estado da Saúde (Sesau), do Instituto de Informática e Informação do Estado de Alagoas (Itec), da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti), por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Alagoas (Fapeal) e da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), além de outras instituições parceiras no desenvolvimento e manutenção das atividades de telessaúde.

Criado em 2012, segundo a Portaria GR nº. 087, de 29 de março de 2012, DOE-AL, de 30/05/12, o Núcleo de Telessaúde (NTS), da Universidade Estadual de Ciências de Saúde de Alagoas, surgiu, em parceria com o Centro de Educação a Distância da referida Universidade, visando a inseri-la nessas reflexões e ações que permeiam a telessaúde no Estado de Alagoas, buscando incluir essa temática em seu contexto acadêmico.

O objetivo principal é aumentar a resolutividade da Estratégia Saúde da Família em Alagoas, propiciando um ambiente de aprendizagem para nossos alunos de Graduação e Pós-graduação, na temática telessaúde, promovendo a prestação de serviços de teleconsultoria, segunda opinião formativa, teleducação e telediagnóstico.

O Núcleo de Telessaúde da Uncisal vem contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços de saúde disponibilizados à população que procura suas Unidades Hospitalares: Maternidade Escola Santa Mônica (Mesm), Hospital Escola Dr. Hélvio Auto (Heha) e Hospital Escola Dr. Portugal Ramalho (Hepr), além de possuir na sua estrutura, ainda, a Escola Técnica de Saúde Profª. Valéria Hora (Etsal), o Serviço de Verificação de Óbito (SVO) e o Centro de Patologia e Medicina Laboratorial (CPML).

No ano de 2014, ocorreram eventos que nortearam a telessaúde em Alagoas. Entre eles, é possível descatar a fundação da 1° Liga Acadêmica de Telessaúde (Litel), cujo objetivo é tornar-se um ambiente de promoção e disseminação do conhecimento na temática telessaúde e contribuir para a melhoria dos serviços prestados à população que é atendida pelo SUS em nosso Estado. O evento intitulado Ordo Ad Chaos (Ordem no Caos), com o objetivo de identificar potencialidades de projetos na área de telessaúde, permitiu a integração desse tema com as disciplinas dos diversos cursos da área da saúde ofertados pela Uncisal. Esse evento integrou O Núcleo de Telessaúde (NTS) e a Liga Acadêmica de Telessaúde (Litel). Ocorreu, também, a mesa-redonda "A contextualização da telessaúde", apresentada no stand do Congresso Acadêmico de Integração e Tecnologia (Caiite). Podemos citar, ainda, a aprovação do Projeto de Iniciação Científica vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa em Alagoas (Fapeal), que evidencia a implantação da telessaúde na atenção Primária. Ainda, ocorreu o I Evento Científico do NTS, em 2014, no dia 15 de maio, Dia Nacional de Controle de Infecções Hospitalares, realização do Centro de Educação a Distância (CED) e do Núcleo de Telessaúde (NTS), com o apoio do Serviço de Verificação de Óbito (SVO) e da Coordenação do Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS).

O Núcleo de Telessaúde da Uncisal está em fase de reestruturação para, junto com os demais núcleos de telessaúde de Alagoas, apoiar as ações nessa área, que irá proporcionar uma melhor qualidade dos serviços prestados a nossa população.

Porém, o Núcleo também enfrenta problemas, tais como: equipe técnica reduzida; inexistência de cultura organizacional voltada à telessaúde; falta de orçamento definido e garantidos para ações e projetos; e demandas reprimidas de serviços de saúde.

O Núcleo de Telessaúde da Uncisal permanece com todos os esforços de reestruturação, no entanto, somente serão completos e efetivos com o envolvimento dos gestores, dos profissionais de saúde na implantação, utilização e aprimoramento contínuo.

Um dos grandes desafios do NTS é a aceitação e a sensibilização dos profissionais nesse contexto. Para fortalecer ainda mais sua disseminação na academia, foi criada a Liga de Telessaúde da Uncisal (Litel), composta por acadêmicos e professores que estão dispostos a discutir a temática. A Liga tem como principal objetivo desenvolver ações e criar ferramentas inovadoras no campo da telessaúde, propiciando uma disseminação maior do conhecimento na área da telessaúde na sociedade e na formação dos futuros profissionais de saúde.

Envolver os alunos em produções e criações próprias e aflorar neles o desejo pela educação em saúde por meio do uso das tecnologias está sendo o primeiro passo dado pelo NTS em parceria com a Litel, objetivando avaliar as necessidades da saúde do Estado de Alagoas e qualificando profissionais por meio de ferramentas de teleducação e teleassistência.

A carência de profissionais, em termos quantitativos e qualitativos, quanto à formação para atuar nestes serviços é gigantesca, tanto por ser um assunto novo quanto pela escassez de produções na área. Além de ainda não ser parte integrante da grade curricular dos cursos de saúde, o que leva a um certo desinteresse por parte dos acadêmicos, que a veem como um trabalho extra.

Um dos princípios da telessaúde é que seu conteúdo deve ir ao encontro das necessidades percebidas pelos profissionais participantes, ou seja, o processo de educação deve ser contextualizado, contínuo e significativo para os profissionais, acadêmicos, usuários e comunidade. Essas necessidades devem ser referidas, expressadas, normativas e refletir aspectos individuais, subjetivos e coletivos do contexto dos serviços aos quais está buscando atingir.

Torna-se imprescindível analisar essas questões quando se trabalha com telessaúde. Tendo em vista que as principais ofertas da telessaúde até o momento são: a teleconsultoria, que busca ampliar a capacidade de resolução de uma determinada questão, subsidiando com as melhores evidências científicas disponíveis adaptadas às realidades de cada região; o telediagnótico, que visa analisar laudos de exames, através de envio de dados ou imagens, ampliando, assim, a resposta rápida ao problema solicitado, e um início precoce de tratamento, caso necessário, sem que para isso o paciente precise percorrer grandes distâncias; e a teleducação, que é uma forma de capacitação a Distância para os profissionais da saúde, levando a eles, on-line, o que há de mais atual na promoção e desenvolvimento da saúde, para a sua realidade.

Levando em conta a fragilidade de formação específica nessa área, em Alagoas, e a pouca credibilidade dada pela comunidade a essa temática, observa-se que essa ferramentas veem auxiliar nesse processo de capacitação e qualidade do serviço de saúde. No entanto, para que o serviço seja resoluto, é preciso fomentar um sistema de monitoramento e a avaliação contínua, o qual está sendo gerado na universidade, berço dos profissionais de saúde. Pois só assim a telessaúde conseguirá atingir as necessidades reais da população alagoana e sensibilizar a adesão de um maior número de profissionais a suas propostas.

Referências

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. RBAA, Vol. 10 – 2011.

ANDREAZZI, D.B. **Teleducação interativa aplicada a um curso de extensão universitária em microbiologia clínica**. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

BARROS, D. M. V. Educação a distância e as novas demandas ocupacionais. **Revista Educar**, Curitiba, n. 21, p. 45-65. 2003.

BRASIL. Ministerio da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.546, de 27 de outubro de 2011. Redefine e amplia o Programa Telessaude Brasil, que passa a ser denominado Programa Nacional Telessaude Brasil Redes (Telessaude Brasil Redes). Brasilia, 2011c. Disponivel em: ‹http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2546_27_10_2011_comp.html›. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm›. Acesso em: 07 jun. 2015.

BRASIL. Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e Cursos Superiores de Graduação e sequen¬ciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 19 jul 2015. Disponível em: ‹http://www.planal-to.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/ D5773.htm›. Acesso em: 07 jun. 2015.

BRASIL. Decreto 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regula¬ção, supervisão e avaliação de instituições de Educa¬ção Superior e Cursos Superiores de Graduação e se-quenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 19 jul. 2015. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov. br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773. htm›. Acesso em: 07 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria no 35, de 4 de janeiro de 2007. Institui, no âmbito do Ministério da Saúde, o Programa Nacional de Telessaúde. Brasília, 2007. Disponível em: ‹http://cbtms.com.br/wp-content/uploads/2014/06/portaria35.pdf›. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria no. 402, de 24 de fevereiro de 2010. Institui, em âmbito nacional, o Programa Telessaúde Brasil para apoio à Estratégia de Saúde da Família no Sistema Único de Saúde, institui o Programa Nacional de Bolsas do Telessaúde Brasil e da outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 fev. 2010b. Disponível em: http://cbtms.com.br/blog/portaria-no-402-de-24-de-fevereiro-de-2010. Acesso em: 28 ago. 2015.

BRASIL. Portaria Nº 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 jul. 2015. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov. br/dmdocuments/portaria10_seed. pdf›. Acesso em: 07 jun. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO FILHO, E. D.; HARZHEIM, E.; SCHMITZ, C. A. A.; SIQUEIRA, A. C. da SILVA. Telessaude para Atenção Primária. In: GUSSO, G.; LOPES, J. M. C. (Org.) **Tratado de medicina de família e comunidade: princípios, formação e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012. 395-403.

Conselho Nacional de Arquivos - CONARQ. Câmara Técnica de Documentos Eletrônicos. Disponível em: ‹http://www.documentoseletronicos.arquivonacional.gov. br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=10›. Acesso em: 07 jul. 2015.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. Educação a Distância: uma História, uma Legislação, uma Realidade. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Juiz de Fora, n. 3, jul./dez. 2007.

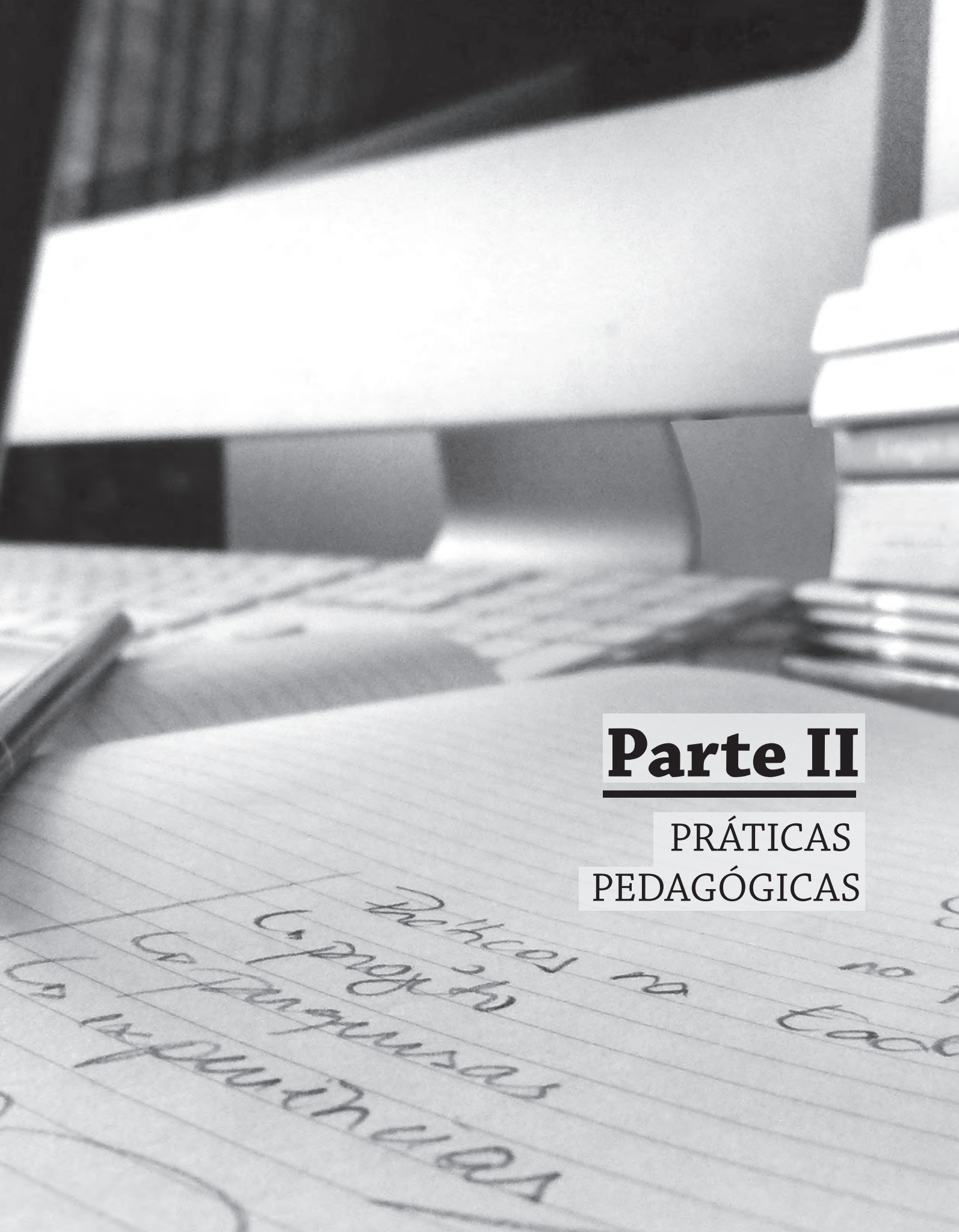
FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz,** v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010. Disponível em: http://santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf. Acesso em: 28 ago. 2015.

HERMIDA, J. F. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. especial, p. 166–181, ago. 2006.

MENDES, A. R.M. **Políticas Públicas em Teleducação**: aportes para uma reflexão em torno da educação a distância. Ano 1, n° 1, dez. 2011/maio 2012.

MORAN, J. M. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo. v. 07. p. 36- 49. Jul./dez. 1994.

OLIVEIRA, J. B. A. Tecnologia educacional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, (33):61-69, maio 19980. Disponível em: http://www.fcc.org.br/ pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/447.pdf . Acesso em ago. 2015.



Parte II

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

15

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: uma experiência em EaD na Uergs

No presente texto relatamos e discutimos a experiência da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) na elaboração e implementação do Programa de Formação Continuada de Docentes (PFCD) que vem sendo ofertado nas modalidades presencial e semipresencial de ensino, por meio do uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. O objetivo do Programa foi atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96, que em seus Artigos 62, 64 e 67 prevê a formação continuada de docentes em âmbito universitário. A proposta teve por objeto a intervenção, formação e reflexão docente para o exercício profissional contemporâneo, com sentido interdisciplinar e de potencialização das competências docentes ampliadas à EaD. A metodologia de trabalho, inspirada em Morosini (2006), compreendeu uma etapa presencial de trinta horas, distribuída em três dias, seguida de uma etapa de EaD com duração de sessenta horas. O Programa de Formação esteve composto por quatro módulos de trabalho: 1º Módulo. Acolhimento: Conhecendo a Uergs; 2º Módulo. Conhecendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; 3º Módulo. Atendimento Educacional Especializado (AEE); 4º Módulo. Pedagogia Universitária. A capacitação ocorreu por intermédio de duas experiências piloto, envolvendo 24 docentes das diferentes Unidades Universitárias da Uergs. Os resultados apontaram que o Programa de Formação vem promovendo espaços de aprendizagem e reflexão docente nas diferentes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Engenharias, Ciências da Vida e Meio Ambiente, desenvolvendo recursos didáticos, pedagógicos, tecnologias e objetos de aprendizagem (OA), refletindo e discutindo sobre processos de avaliação que compõem o exercício docente; instrumentalizando os docentes na utilização da EaD, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de estimular a produção de conhecimentos sobre pedagogia universitária. Concluiu-se que o PFCD atingiu os seus objetivos e alcançou indicadores do seu aperfeiçoamento. As avaliações docentes reafirmaram o alcance da formação ao promover novas competências, habilidades e atitudes na perspectiva da educação a distância, modalidade educacional tão importante para uma universidade multicampi cuja missão é o desenvolvimento regional e sustentável no estado do Rio Grande do Sul.

DERIVI, Alexandre Guimarães
Doutor. Professor Adjunto e Presidente do NEad. UERGS.

HERNANDEZ, Aline Reis Calvo
Doutora. Professora Adjunta e Coordenadora da Qualificação Acadêmica junto à Pró Reitoria de Ensino. UERGS.

LUTZ, Armgard
Doutora. Professora Adjunta e Pró-Reitora de Ensino. UERGS.

BRANDÃO, Felipe Grando
Mestrando. Analista: Administrador ligado à Pró-Reitoria de Ensino e ao NEad. UERGS.

Palavras-chave:
Pedagogia Universitária.
Formação docente.
Educação a Distância (EaD)

Introdução e Contextualização

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), por meio da Pró-Reitoria de Ensino, do Núcleo de Pedagogia Universitária (Nuped) e do Núcleo de Educação a Distância (NEad), elaborou o Programa de Formação Continuada de Docentes (PFCD), considerando seu Projeto Político Pedagógico e a perspectiva multidisciplinar atendendo à função social da Universidade na formação de profissionais segundo a perspectiva ético-social e política, a fim de "reduzir e mitigar as disparidades entre ensino disciplinar e o ensino tradicional a partir de projetos que integrem diferentes áreas do conhecimento, em múltiplas e sistemáticas interações". (RGU, 2010, Artigo 181).

O PFCD surgiu como um espaço para que os docentes pudessem crescer em reflexão e ação, respondendo a alguns desafios político-pedagógicos, tais como: pensar o docente como um protagonista do ato pedagógico; reconfigurar os saberes científicos a partir dos saberes cotidianos, considerando os princípios colaborativos e solidários que devem estar presentes nas relações educativas; pensar a inovação pedagógica a partir da reflexão sobre as concepções paradigmáticas vigentes e os novos arranjos de saberes e poderes; discutir a avaliação institucional como uma instância diagnóstica, crítica e reflexiva que permite repensar os limites e as possibilidades da instituição; aplicar as novas tecnologias da comunicação e da informação como possibilidades de articular 'teias de conhecimento' através de redes interativas que ampliem as fronteiras e dimensões da sala de aula e, consequentemente, dos conhecimentos. (MOROSINI, 2006). Dentro desse quadro, busca-se expandir as possibilidades de articulação dos campos do ensino, pesquisa e extensão.

O PFCD nasceu da vontade política da Uergs em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 que, em seus Artigos 62, 64 e 67, prevê a formação continuada de docentes em âmbito universitário, dando autonomia para que os estados possam elaborar, efetivar e monitorar Programas de Formação Continuada de Docentes e com o Plano Nacional de Educação[1], tendo como objeto de intervenção o estudo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação da Universidade. O foco central é, pois, a formação e a reflexão docente para o exercício profissional, com sentido interdisciplinar e potencialização das competências docentes.

Conforme o Regimento Geral da Universidade (RGU, 2010, Artigo 71), coube à Pró-Reitoria de Ensino desencadear o processo de discussão sobre a política de ensino de graduação em todas as instâncias da Uergs; reunir e sistematizar contribuições de práticas de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; coordenar ações que permitam qualificar o ensino de graduação e sua atualização; elaborar políticas de formação do corpo docente para a qualificação em nível de extensão, na graduação e pós-graduação, capazes de atuar como agentes de inovação social.

A proposta inicial do PFCD foi elaborada pela Coordenadoria de Qualificação Acadêmica através do Núcleo de Pedagogia Universitária (Nuped) e do NEad, setores vinculados à Pró-Reitoria de Ensino que, durante o ano de 2013, realizou uma série de reuniões com docentes das diferentes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Engenharias, Ciências da Vida e Meio Ambiente e gestores da Universidade, a fim de elaborar e planejar o PFCD até que se chegasse à proposta final apresentada em dezembro de 2013.

Cabe destacar que o PFCD surgiu na esteira do processo de avaliação implantado na Universidade a partir de 2012, quando diferentes demandas docentes e institucionais foram apresentadas, incluindo a necessidade de oferta de programas continuados de formação docente, além das revisões curriculares, oriundas dos processos avaliativos.

O PFCD foi desenhado para atingir os objetivos de promover espaços de aprendizagem e reflexão docente nas diferentes áreas do conhecimento; desenvolver recursos didáticos, pedagógicos e tecnologias de aprendizagem; refletir e discutir sobre os processos de avaliação que compõem o exercício docente; instrumentalizar os docentes na utilização de ferramentas de Educação a Distância, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desde 2014 o PFCD vem sendo efetivado, por meio de projetos-piloto que serviram para monitorá-lo, avaliá-lo e ajustá-lo, a fim de que se tornasse institucional, atingindo os objetivos principais de efetivar a política de qualificação dos docentes no âmbito da Universidade e de estimular a produção de conhecimentos sobre pedagogia universitária. Em julho de 2015 o PFCD se torna institucional após aprovação da Comissão de Legislação e Normas do Conselho Superior da Uergs (Consun).

O PFCD é oferecido para toda a comunidade docente, através de edições periódicas em diferentes regiões da Uergs[2] com carga horária total de noventa horas, sendo trinta horas presenciais e sessenta horas semipresenciais. Atualmente, a formação se desenvolve em torno de cinco módulos de trabalho: 1º Módulo Acolhimento: Conhecendo a Uergs; 2º Módulo: Conhecendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; 3º Módulo: Atendimento Educacional Especializado (AEE); 4º Módulo: Pedagogia Universitária; 5º Módulo Eletivo, onde os docentes escolhem um Curso EaD de seu interesse. Todos os recursos teóricos, didáticos e

1. O Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) apresenta diretrizes objetivas e vinte metas, seguidas das estratégias específicas. Uma das metas mencionadas no projeto é o incentivo à formação continuada de professores e profissionais da educação em geral.
2. A Uergs está distribuída em 24 municípios do estado do RS com a missão de promover o desenvolvimento regional.

pedagógicos usados como objetos de aprendizagem são armazenados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, para fins de compartilhamento, consulta e difusão.

Cabe salientar que o PFCD serve, também, como um fluxo contínuo para reavaliar periodicamente as políticas de ensino, por meio de pesquisas que subsidiam intervenções, projetos de pesquisa, ações de extensão, revitalizando a qualidade da Educação Superior e refletindo sobre os processos de 'ensinagem', considerando que o termo proposto por Polity (1999) clarifica que o processo de ensino é relacional e incompleto, ou seja, na relação educacional ambos ensinam e aprendem a partir de suas capacidades e limitações.

Experiência em EaD: O Ambiente Virtual como espaço de aprendizagens

A primeira edição do Programa de Formação Continuada de Docentes (Projeto Piloto 1ª Fase) foi iniciada nos dias 30/7, 31/7 e 1/8 de 2014 e doze docentes cursaram a etapa presencial, sendo quatro docentes de cada área do conhecimento: Ciências da Vida e Meio Ambiente, Ciências Exatas e Engenharias e Ciências Humanas. Participaram do PFCD as Unidades Universitárias de Bento Gonçalves, Cruz Alta, Encantado, Guaíba, Litoral Norte, Montenegro, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Santana do Livramento, Tapes, Três Passos e Vacaria que, por intermédio dos Colegiados dos Cursos, escolheram os docentes-cursistas participantes. Dos docentes participantes quatro deles já apresentavam experiência no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e foram mediadores junto aos outros docentes na realização dos Módulos de trabalho que desenvolveram os conteúdos programáticos que seguem:

Módulo 1 - Acolhimento: Conhecendo a Uergs

- » Apresentação do Programa de Formação Continuada de Docentes.
- » A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul: Organogramas e Fluxogramas. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI). Funcionamento Acadêmico: rotinas da Educação Superior, fluxos, calendário acadêmico, Coordenadoria de Ingresso, Controle e Registro Acadêmico (Decor). Sistema de Avaliação Institucional e Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Lei Federal nº 10.861 de 14/04/2004), Avaliação para Reconhecimento de Cursos da Instituição (Resolução nº 277 de 18/08/2004 do Ceed/RS). Apresentação das Pró-Reitorias.
- » Políticas da Educação Superior
- » Sistema Estadual de Educação: Conselho Estadual de Educação (Resolução nº 323/2012).
- » Apresentação do Moodle e cadastramento dos docentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Módulo 2 - Conhecendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

- » Resgate da EaD na Uergs e discussão sobre as propostas que estão sendo desenvolvidas na Universidade, incluindo o Regimento Interno da EaD.
- » Ferramentas de Educação a Distância, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e softwares educativos.
- » Desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos.
- » Uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).
- » Apresentação e formas de consulta do Portal de Periódicos da Capes: Apresentação do Portal de Periódicos: O que é? Como usar? Qual a sua utilidade? Mostrar as bases de dados gratuitas. Fontes de Informações: locais da web nos quais encontramos materiais de qualidade (livros, jornais, revistas, documentos eletrônicos, vídeos). Exercícios usando fontes de consulta.

Módulo 3 – Pedagogia Universitária

- » Filosofias da Educação Superior e Pedagogia Universitária.
- » Sistemas de avaliação (Sinaes).
- » Rotinas relacionadas ao funcionamento do ensino de graduação, trabalhando a partir das demandas docentes oriundas das análises da Comissão Permanente de Avaliação da Uergs e dos Colegiados dos Cursos.
- » Modelos Pedagógicos.
- » Limites pedagógicos e transposição didática em EaD.
- » Docência e Pedagogia Universitária: definições; modelos e limitações; tendências pedagógicas; caminhos metodológicos; concepções de aprendizagem; currículo.
- » Desenvolvimento de uma produção conceitual ou de um Objeto de Aprendizagem (OA) envolvendo a temática da Docência e da Pedagogia Universitária.

Módulo 4 – Atendimento Educacional Especializado (AEE)

» Política de cotas da Uergs de reserva de 10% das vagas para alunos/as com deficiência.

» Conceituação, embasamento teórico em Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Altas Habilidades, Superdotação e Deficiências.

» Legislação e LDB (Lei 9394/96).

» Libras, Braille.

» Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva e materiais didático-pedagógicos específicos à Educação Inclusiva.

A segunda edição do Programa de Formação Continuada de Docentes (Projeto Piloto 2ª Fase) foi realizada nos dias 28, 29 e 30 de outubro de 2014 e outros doze docentes realizaram a etapa presencial, sendo cinco docentes da área da Vida e Meio Ambiente, cinco docentes da área de Ciências Humanas e dois docentes das Ciências Exatas e Engenharias, envolvendo as Unidades Universitárias de Alegrete, Bagé, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Erechim, Frederico Westphalen, Sananduva, Santa Cruz do Sul, São Borja, São Francisco de Paula, São Luiz Gonzaga e Soledade. A diferença da primeira edição é que na segunda etapa a maioria dos participantes eram docentes novos na Universidade, com menos de um ano de atuação.

Após a etapa presencial os docentes-cursistas realizaram, durante dois meses e meio, atividades em EaD. Para tal, foi criado um Ambiente Virtual de Aprendizagem que leva o nome do Programa de Formação Continuada de Docentes, sendo que o primeiro acesso e as práticas de familiarização com o ambiente foram realizadas durante a etapa presencial. O ambiente foi organizado de forma com que os docentes-cursistas encontrassem facilmente as informações necessárias relativas a cada Módulo, o histórico do PFCD, informações da equipe, cronograma e atividades. Em cada Módulo os conteúdos foram desenvolvidos por meio de leituras e análise de artigos de periódicos, vídeos curtos e videoaulas, pesquisa de legislação, práticas em softwares livres de tecnologia assistiva, escrita de textos, participação em Fóruns de Discussão. A construção do Ambiente de Aprendizagem envolveu a participação de docentes experientes, que iniciaram pelo planejamento da proposta de cada Módulo temático.

Conforme Behar (2009), o enfoque teórico adotado respondeu à perspectiva interacionista, cujo processo de elaboração do trabalho em EaD considerou o perfil do público-alvo, os tempos e espaços para realização das atividades, os momentos síncronos e assíncronos, o cronograma de atividades, as provocações pedagógicas que levariam às postagens e às atividades individuais e grupais. Os docentes-cursistas foram estimulados a desenvolver suas aprendizagens através de práticas diárias no ambiente de, no mínimo, uma hora de segunda a sexta-feira. As atividades incentivaram trocas permanentes em relação às temáticas trabalhadas, bem como estimularam que os docentes se posicionassem teórica e metodologicamente. Assim, foi possível percorrer caminhos diversos rumo à construção de conhecimentos.

Nos módulos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, de Pedagogia Universitária e de Atendimento Educacional Especializado, os docentes-cursistas foram estimulados a conhecer e desenvolver materiais educacionais digitais e a contribuir para a elaboração de um relatório que foi apresentado à gestão da Universidade contendo análises, diagnósticos, hipóteses pedagógicas, sugestões e contribuições acerca de políticas institucionais que pudessem ser implementadas no sentido de aprimorar a EaD, o Atendimento Educacional Especializado e a Pedagogia Universitária na Uergs, além de avaliarem o Programa, sugerindo ajustes e metas futuras.

As experiências piloto foram substanciais ao aperfeiçoamento do PFCD e sua adequação à realidade da Uergs. Após as edições piloto, o Programa foi ajustado e as principais mudanças foram: a inserção de um 5º Módulo Eletivo, em que os docentes passam a escolher cursos em EaD elaborados por docentes da Universidade já disponíveis no Ambiente Moodle que atendam a seus interesses e expectativas. Além dessa mudança, foi inserida nos Módulos a elaboração de Objetos de Aprendizagem, a fim de estimular os docentes a pensar nos processos de aprendizagem através do uso de ferramentas e metodologias de comunicação, negociação e compartilhamento. (BEHAR, 2009).

Um dado que chamou especial atenção e que não podemos deixar de apontar foi a evasão de, aproximadamente, 40% dos cursistas (de um total de 24 docentes) da etapa presencial à etapa de Educação a Distância. Mesmo aqueles docentes motivados com o PFCD alegaram que na etapa de EaD não conseguiram dedicar o tempo diário necessário à realização das tarefas propostas. Quando melhor explorados os motivos da não participação, as respostas recorrentes foram: falta de tempo e problemas encontrados nas Unidades Universitárias quanto à infraestrutura dos recursos informáticos. Registrou-se, ainda, um número bastante baixo de docentes que procuraram o Núcleo de Educação a Distância da Universidade para dirimir dúvidas e/ou elaborar os Objetos de Aprendizagem propostos.

Em relação aos cursos de formação docente, percebe-se que tem sido um desafio captar a contento a audiência de todos os docentes, seja pelo acúmulo de tarefas, seja pela novidade que essa formação introduz em seu dia a dia. Logo, percebe-se o quanto é necessário avaliar essas ofertas para que constantemente elas sejam aperfeiçoadas.

> Toda pessoa que participa da elaboração e do ensino de cursos precisa compreender as motivações do adulto para participar de um programa de aprendizado a distância e o que significa em termos de criação e veiculação de trais programas. Os adultos possuem muitas preocupações em suas vidas (trabalho, família, vida social), e a educação a distância precisa incluir essas preocupações como recursos na elaboração e instrução, e também como fontes potenciais de problemas que podem dificultar o estudo. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 197).

Assim, definimos que as próximas ofertas do PFCD na Universidade fossem de fluxo contínuo, permitindo que os docentes que não concluem a etapa em EaD se insiram em novas turmas, concluindo a capacitação. Mas, ainda assim, vimos que somente 10% dos cursistas retomaram o Programa a partir de novas turmas.

Os dados nos levam a pensar que a EaD, mesmo numa realidade de Universidade multicampi como a da Uergs, ainda pressupõe rupturas paradigmáticas e uma nova cultura a ser experimentada pelos docentes. Atrelada a essa cultura está o investimento orçamentário que a Universidade deve fazer, em sentido crescente e em médio prazo, adquirindo novos equipamentos e melhorando a questão do acesso à internet nas Unidades Universitárias, além de uma regulamentação interna sobre o uso da EaD na Universidade. Temos plena consciência de que a elaboração do regulamento interno é urgente, no sentido de ser o documento base à instrumentalização de docentes e discentes nessa modalidade de ensino, a fim de respaldá-los em termos institucionais.

Nesse sentido, o NEad/Uergs vem desenvolvendo um trabalho minucioso de pesquisa das legislações e de outras experiências em EaD em IES brasileiras, a fim de elaborar um regimento interno sobre o uso da EaD na Universidade. No próprio PFCD os formadores vêm provocando os grupos de docentes-cursistas a que discutam e contribuam com experiências e sugestões à elaboração do documento.

Cabe, ainda, fazer um contraponto interessante aos dados que acabamos de mencionar: alguns dos docentes-cursistas que concluíram o PFCD se interessaram em ofertar parte de seus Componentes Curriculares ou Cursos abertos para discentes e comunidade universitária no Ambiente de Aprendizagem Moodle, denotando que reconheceram as vantagens da oferta da EaD combinada com a modalidade presencial.

A EaD na Uergs ainda representa uma mudança paradigmática, apesar de ser de extrema urgência dada a configuração geográfica da Universidade na versão multicampi, distribuída em 24 municípios. Trata-se da alfabetização tecnológica do professor:

> [...] entende-se a alfabetização tecnológica do professor como um conceito que envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo. (SAMPAIO; LEITE, 2010, p. 75).

Nesse sentido, o PFCD vem inaugurando uma "cultura" que faz com que os docentes reflitam sobre os novos perfis dos alunos que chegam à Universidade e pratiquem em outros ambientes de ensino para além da sala de aula. A participação no PFCD vem permitindo que os docentes pratiquem um modelo pedagógico de ensino e de aprendizagem em EaD e possam ir configurando novos caminhos epistemológicos, pedagógicos e metodológicos.

Pedagogia Universitária

A proposta de referencial teórico apresentada entende que a construção dos conceitos que envolvem a formação continuada de docentes da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul aconteça afastada das relações pautadas por práticas dogmáticas e doutrinárias. Assim, compõem os objetivos deste projeto o estudo guiado pelo estado da arte produzido nesta área, possibilitando que, por meio do panorama estabelecido pelas pesquisas, estudos e práticas já realizadas, a Uergs possa criar cenários de estudo e elaboração de propostas considerando não somente os aspectos já apresentados, mas também as trajetórias, experiências e opções conceituais do corpo docente da Universidade.

O referencial teórico que segue não pretende demarcar um campo conceitual, mas ao contrário, evidenciar que o conceito "pedagogia universitária" tem uma história, uma trajetória epistemológica que deve ser revisitada. A intenção é apresentar uma pluralidade de posições teóricas, a fim de promover reflexões, discussões, evidenciando as convergências, confluências e os contrastes que existem entre os conceitos. Com a proposição de múltiplos e diferentes conceitos queremos provocar a possibilidade de problematizar e colocar em debate posições ontológicas e epistemológicas diferentes para, a partir daí, elaborar perguntas, construir novos conceitos e referenciais.

Para Fávero e Semeraro (2002, p. 8), a "democracia é o sistema político mais complexo e difícil, árduo o esforço teórico para pensá-la e concretizá-la, respeitando, ao mesmo tempo, a multiplicidade tensa de suas expressões, a recriação contínua de suas formas e a unidade de sua ação". Para os autores, a democratização dos espaços sociais e especialmente a educação com qualidade é a chave para que ocorra uma transformação cidadã no sentido de não permitir que as pessoas e os grupos sociais sejam subjulgados por aqueles pequenos grupos que definem as tendências do mercado e do consumo.

Trata-se de pensar a educação como um espaço amplo e plural, que questiona os interesses relacionados unicamente ao mercado capital, em detrimento dos interesses que emergem do setor social. Recentemente, a história brasileira sinaliza um vínculo progressivo das políticas públicas aos interesses do capital internacional. (FRIGOTTO, 2002). As políticas de liberalização e privatização em nosso país se intensificaram a partir dos anos de 1990, tendo como um dos efeitos a regulação das escolas privadas por meio de regras públicas, implantadas no Governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Essas políticas ganham força de lei, consubstanciando as fórmulas de desregulamentação e avaliação de cunho regulatório.

Para Chauí (1999, p. 7), a universidade brasileira passou da condição de instituição social à de organização, sob os efeitos das novas formas de capital, "[...] numa primeira etapa, tornou-se a universidade funcional; na segunda, universidade de resultados, e na terceira, operacional". Essas etapas corresponderam ao "milagre econômico da ditadura civil militar da década de 70", ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo vigente a partir dos anos 90. Em outras palavras, correspondeu às diferentes reformas do ensino, alinhando a universidade ao mercado.

Do ponto de vista filosófico e político do novo sistema, prevaleceu o enfraquecimento da autonomia na formulação das políticas educacionais. O governo, incluídos os quadros executivos e legislativos, acabou apoiando-se predominantemente nos pilares da regulação do Estado avaliador, dentro de uma tendência implantada em diversos países após a crise do Estado de bem-estar social europeu na década de 70 do século XX, de forte cunho neoliberal, estabelecida como única saída desenvolvimentista para os países marginalizados. (AFONSO, 2001; AMARAL, 2003).

Assim, algumas características do sistema de ensino brasileiro, sobretudo da Educação Superior, especialmente após as reformas implantadas a partir da segunda metade da década de 90, buscaram ajustar os princípios e fundamentos que regem a educação superior à lógica do sistema econômico, encurtando a distância entre os objetivos e as finalidades das instituições de ensino superior (IES) aos interesses do capital e do mercado.

Promove-se um reducionismo no papel da Educação Superior, limitando a formação universitária ao treinamento para o exercício de uma profissão e se provoca uma dilaceração do papel histórico das universidades no que se refere à produção autônoma e livre da universalização dos saberes. Conforme Bourdieu e Boltanski (1999), a contrapartida da universidade seria constituir um sistema autônomo, considerando que o sistema de ensino não produz somente o técnico, mas confere também uma formação universalizante, agregando liberdade e autonomia aos que estão em formação.

A LDB 9394/96 fomenta a discussão sobre as IES em seu compromisso na formação e reorganização curricular. No âmbito acadêmico e governamental, o Ministério da Educação, a partir de 1999, lança os "Subsídios para a Elaboração de Propostas de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas". Esse documento, de um lado visa pensar as dinâmicas e o funcionamento das licenciaturas, de outro, impacta os fundamentos da pedagogia universitária. (YANNOULAS; OLIVEIRA, 2013). A criação de programas de pedagogia universitária vai repercutir em um novo espaço de pesquisa, tendo como sujeito e objeto a própria pedagogia universitária, instrumentalizando os docentes enquanto **agentes formadores em formação**. (MOROSINI, 2006).

A reorientação das práticas desenvolvidas pelas IES impõe uma adaptação, sob pena de ameaça, de sua sobrevivência, caso não se adapte à nova lógica de controle de avaliação. O controle do "mercado da educação" atrela os processos de reconhecimento das IES ao credenciamento de cursos, recursos financeiros para pesquisa, publicações, participação em eventos, em bancas avaliadoras, supervisões e programas financiados por agências reguladoras e de fomento do Governo.

Alguns aspectos avaliados nas IES, tais como qualificação do corpo docente, bases e acervos bibliográficos, dedicação à pesquisa, passaram a ter peso menor no processo de avaliação das instituições. (OLIVEIRA, 2013). Esse panorama se agrava quando o número de IES privadas saltou de 1.004 em 2000 para 2.100 em 2010, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2010. (BRASIL, 2011). A democratização do acesso, nos moldes como foi sendo promovida, acabou por fortalecer as empresas privadas que passaram a investir na abertura de IES como um lucrativo negócio educacional.

A relação entre **ensinar-aprender-pesquisar** implica docente e discente em uma dialética em que ambos aprendem e ambos ensinam. Para Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Convém ao docente, em suas práticas educativas, não fazer dos conteúdos a serem ensinados o centro do processo de seu ensino.

> Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Daí o entendimento que aquele que ensina conta, faz com que o objeto de estudo e conhecimento tenha um valor, um investimento que produz naquele que aprende um sentido especial. O docente não é apenas um facilitador, um intermediário entre o ensino e a aprendizagem. O docente é o que investe um brilho, uma intensidade no objeto de estudo e de conhecimento. Isso faz com que

haja investimento ou não sobre o conhecimento por parte de quem aprende. (SANTOS, 2013).

Morosini (2006), na Enciclopédia de Pedagogia Universitária formulada pelo MEC/Inep, contextualiza que a pedagogia universitária surge na tradição francesa com foco no estudo do conhecimento como matéria-prima dos processos de ensinar e de aprender. Na América Latina opera no espaço transdisciplinar da universidade, tendo como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Preocupa-se com a formação docente para o exercício profissional.

No Brasil, a pedagogia universitária vem enfrentando desafios devido às idiossincrasias das IES do país, pela ausência de experiências divulgadas acerca de programas continuados de formação docente e pelas pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidas pelos processos avaliativos externos e governamentais. Para a autora, quatro pontos parecem responder aos desafios político-pedagógicos da revitalização e da avaliação: 1º. o docente como intelectual público: protagonista do ato pedagógico que coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais na perspectiva da ética; 2º. o conhecimento social: conceito que aproxima os saberes científicos aos saberes do cotidiano, dos grupos sociais, elaborado através de aproximações entre prática e teoria; 3º. a inovação pedagógica: ação criadora que visa romper com os paradigmas tradicionais, a fim de promover uma transição paradigmática e a reconfiguração de saberes e poderes; 4º. a avaliação institucional: um organizador qualificado que permite repensar aspectos e dimensões da instituição, mostrando "a qualidade da diferença e a diferença desta qualidade" para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico integrador.

A autora propõe o termo Pedagogia Universitária Integradora que se diferencia das posturas que privilegiam uma das funções universitárias em detrimento das outras. Nesse sentido, não objetiva fortificar uma cultura da pesquisa distanciada do ensino ou da extensão universitária, mas busca o fomento à consolidação de uma cultura universitária integradora das funções políticas e sociais da universidade.

A sociedade do incentivo ao uso da tecnologia ter se vinculado ao princípio da difusão do conhecimento é tida como a sociedade do conhecimento e em rede. Este é um tempo de transformações epistemológicas, pedagógicas, organizacionais, tecnológicas e metodológicas. Nesse contexto, provocar os professores universitários a se reverem e a suas práticas docentes, alinha-se a alterações em paradigmas educacionais. Segundo Behar (2009, p. 20), o novo paradigma educacional presente na Educação a Distância favorece que os professores se tornem atores do novo processo e com isso "mais autores de sua própria história convergindo, divergindo e ou se cruzando através de diferentes rumos".

A relação da docência com a EaD implica compreender o conceito de modelo pedagógico transitando pelo termo paradigma. O conceito de paradigma, reinterpretado por Thomas Kuhn (1996), é definido como um quadro teórico baseado num conjunto de regras metodológicas e axiomas. Trata-se de um sistema de referências explicativo, dominante por certo tempo, em uma área científica específica. A duração de um modelo deve-se a rupturas na evolução científica. As rupturas levam a mudanças de paradigma, o que significa se direcionar a uma nova forma de ver, sentir, viver, dentro de um novo referencial. Mudança de paradigma significa ruptura drástica com o passado e abertura para uma nova compreensão da realidade, levando À reconstrução de teorias e reinterpretação de experimentos. Na educação, com a introdução das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (Tdics), ocorreu uma mudança paradigmática de fora para dentro, levando à reformulação das funções dos "atores" envolvidos, entre eles gestores da educação, professores, alunos e monitores ou tutores.

As TICs e em especial a EaD foram tidas como grandes dinamizadores das rupturas na área educacional até porque o mundo está se movimentando sob dois pilares: o tempo e o espaço. Nesse sentido, vem emergindo um novo sistema de referências, um novo paradigma que não pode ser confundido com modelo pedagógico. É no cerne do paradigma que emergem modelos, e no caso da educação, o modelo será denominado modelo pedagógico, com raízes nas teorias de aprendizagem como as desenvolvidas por Bruner, Vygotsky, Piaget, Roger, entre outros. Deve-se evitar também a redução de modelo a metodologias de ensino.

O significado de modelo pedagógico direcionado à EaD exige algumas compreensões e alguns questionamentos. Uma das características da EaD é que os alunos estão separados dos professores, em termos espaciais e temporais. A função das TICs é contribuir para diminuir a distância pedagógica, viabilizando as formas interacionais e comunicativas entre os atores envolvidos no processo de construção de conhecimento pela EaD. O questionamento que fica é se, em sendo superada a questão da distância, está também resolvida a questão pedagógica. Certamente o que vem ocorrendo é a visão da EaD muito mais pelo viés tecnológico, o que pode trazer resultados negativos de fracasso escolar. Há que se pensar num novo modelo pedagógico em resposta às mudanças paradigmáticas, "trata-se de um novo patamar em que não se podem adaptar modelos pedagógicos derivados do ensino presencial para a distância". (BEHAR, 2009, p. 24).

Considerações Finais

Neste capítulo relatamos a experiência da Uergs na oferta do Programa de Formação Continuada de Docentes que, desde 2014, vem sendo ofertado na modalidade presencial e EaD. Fizemos uma descrição

pormenorizada da experiência, a partir de um projeto piloto empreendido no ano de 2014 envolvendo 24 docentes da Universidade. A partir dessa apresentação, discutimos aqueles aspectos que funcionaram bem e aspectos que foram aperfeiçoados para edições futuras.

De forma geral, vimos que o Programa de Formação Continuada de Docentes marcou uma tendência de fim da fronteira entre educação a distância e educação presencial, desmistificando o imaginário social de que Cursos e Programas ofertados em EaD são sinônimos de baixa qualidade. O PFCD se mostrou extremamente eficaz na capacitação de professores universitários que, por meio da aprendizagem e do uso da EaD, estão expandindo seus horizontes de ensino, de aprendizagem e de produção de conhecimentos, além de promover novas competências, habilidades e atitudes na perspectiva da Educação a Distância, modalidade educacional tão importante para uma universidade multicampi cuja missão é o desenvolvimento regional e sustentável no estado do Rio Grande do Sul.

No PFCD o uso de múltiplas metodologias em EaD serviu para qualificar os docentes como fator de inovação em práticas de ensino para a Educação Superior. Não obstante, o uso da modalidade de EaD ainda representa um desafio na Universidade, a partir de diferentes indicadores: uma nova cultura de ensino e de aprendizagem a partir do uso de ambientes virtuais e desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem, de investimentos orçamentários em recursos e tecnologias, na capacitação sistemática de docentes e discentes no uso dessa modalidade de ensino.

Essa é uma tarefa urgente na Uergs e no Brasil que, ano após ano, vem universalizando e democratizando o acesso à educação, em todos os níveis, em ritmo acelerado. Assim, é chegada a hora de formar profissionais qualificados na Educação Superior, especialmente em estados e municípios com maior dificuldade de mobilidade dos estudantes como é o caso da Uergs. Estamos num momento propício de elaborar e aprovar nosso marco regulatório quanto ao uso da EaD em termos acadêmico e administrativo, a fim de enfrentar os desafios que se apresentam e ampliar essa "nova" tendência na Educação Superior.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais:** entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supracional. Educação & Sociedade, Campinas, n. 75, ago. 2001, p.15-32.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior:** Estado x Mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2003.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. **O diploma e o Cargo:** relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. **Censo da Educação Superior.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Operacional.** Avaliação, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p.03-08, set. 1999 (Separata CIPEDES).

FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. 33ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. v. 2. MEC/Inep, 2006. Disponível em: ‹http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BC6B9C92D-C712-4849-A0E3-FC2AFEEC7828%7D_livro%20glossario%20eletr.pdf›. Acesso em: 20 jul. 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira; ASSIS, Lúcia Maria de. A avaliação da educação superior no contexto das reformas e políticas Educacionais. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 51-69, jan./abr. 2013.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldades de ensinagem:** Que história é essa? São Paulo: Ed. Vetor, 2003.

RGU. Governo do estado do Rio Grande do Sul. **Regimento Geral da Universidade**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 69ª Sessão do Conselho Superior Universitário, março de 2010.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Sueli Souza dos. **Fórum Internacional de Educação** (Conferência). Osório, 2013.

YANNOULAS, Silvia Cristina; OLIVEIRA, Talita Santos de. Avatares de Prometeu: duas décadas de avaliação e regulação das políticas educacionais. In: **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 71-88, jan./abr. 2013.

16

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EaD: o papel do setor pedagógico

ECKSTEIN, Manuela Pires Weissböck
Mestre. Professora do Departamento de Pedagogia e Coordenadora do Setor Pedagógico do NEad. UNICENTRO.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi
Doutora. Professora do Departamento de Letras e Coordenadora Geral do NEad. UNICENTRO.

Palavras-chave:
Formação de professores.
Setor Pedagógico.
Educação a Distância

O objetivo deste texto é analisar o papel do professor que atua na Educação a Distância/EaD a partir de uma perspectiva que estuda a atuação do setor pedagógico, em conjunto com os docentes, no planejamento de ações para a modalidade. Assim, entender como ocorre o processo de formação de professores do Ensino Superior para atuar na modalidade de Educação a Distância tem sido um dos maiores desafios do Núcleo de Educação a Distância da Unicentro. Por fim, é interesse deste texto contribuir com reflexões sobre esse campo de estudo, bem como problematizar a formação de professores que atuam na EaD.

Introdução

Este trabalho objetiva analisar o papel do professor que atua na Educação a Distância/EaD a partir de uma pesquisa que estuda a atuação do setor pedagógico, em conjunto com os docentes, no planejamento de ações para a modalidade com a finalidade de contribuir com reflexões sobre esse campo de estudo, bem como problematizar a formação de professores que atuam na EaD.

As universidades brasileiras, ao oferecer cursos de graduação, pós-graduação, de aperfeiçoamento ou extensão, entendem que somente a modalidade presencial não consegue atender às demandas voltadas para a formação inicial e continuada, de modo que a modalidade de Educação a Distância contempla uma necessidade social das primeiras décadas do século XXI.

É possível compreender, a partir dessa assertiva, que o papel do professor no Ensino Superior tem destaque, pois a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei n. 9394/96) -, e mais enfaticamente, a partir do ano 2000, é que se cria com a Educação a Distância, outra forma de democratização do Ensino Superior. Nesse contexto, o papel do professor que atua na modalidade de EaD, passa a ser estudado e discutido.

A modalidade de EaD, por sua especificidade, exige dos profissionais que atuam um processo de formação contínuada. Essa modalidade tem contribuído com avanços na pesquisa e nas práticas pedagógicas da área, como também revitalizado metodologias das aulas presenciais.

A inserção da modalidade de EaD nas Universidades, consonante com as atividades presenciais, fez com que núcleos de trabalho fossem instituídos e organizados. A partir de então, professores que atuam em cursos na modalidade presencial passaram a participar da EaD e perceberam que a organização do trabalho pedagógico apresenta diferenças, principalmente no que tange à interatividade, ao uso de objetos educacionais midiáticos, formas de planejamento e de avaliação. Nesse cenário, nota-se que a oferta de cursos nessa modalidade, segue concepções pedagógicas diferentes daquelas instituídas no presencial e delineiam também perspectivas didáticas e metodológicas particulares.

Os processos de interatividade são fundamentais em cursos a distância que se preocupam com qualidade, fazendo com que os educadores necessitem de formação em Tecnologias de Informação e Comunicação/TIC e em práticas didático-pedagógicas adequadas aos modelos de aprendizagem.

Consoante a isso, a preocupação dos núcleos ou setores de Educação a Distância das Universidades têm se pautado em discutir a gestão pedagógica a partir de premissas relacionadas às concepções pedagógicas que orientam a organização do trabalho pedagógico dos professores que atuam na modalidade EaD, bem como alinhar o que pode ser oferecido em termos de TIC como componentes essenciais na oferta de cursos a distância. Além das questões pedagógicas que envolvem o saber-fazer do professor na modalidade, questões ligadas ao design educacional e informacional também se tornaram, nos últimos tempos, ferramentas de discussão que incidiram sobre a criação de projetos que integram diferentes sujeitos no processo.

É nesse sentido que esta pesquisa busca entender como ocorre o processo de formação de professores do Ensino Superior para atuar na modalidade de Educação a Distância, com a certeza de que não é suficiente que o docente domine os conteúdos específicos ou as ferramentas midiáticas para atuar nessa modalidade de ensino, como também não se garante a formação docente apenas com o domínio das questões pedagógicas. É preciso, pois, que não se perca de vista o papel essencial do professor como mediador no processo de construção do conhecimento e, portanto, fundamental no desenvolvimento de atividades e cursos que busquem a qualidade.

Em um sentido mais amplo, o objetivo deste trabalho é o de contribuir com debates relacionados à necessidade de reflexão da prática pedagógica dos docentes que atuam na modalidade de EaD, pois, no caso da Unicentro, a maioria dos professores que atua na EaD está também no ensino presencial. Sendo assim, não se pode apenas adaptar propostas pedagógicas do ensino presencial, há a necessidade de outra forma de planejamento e de organização das aulas ou das disciplinas que acabam por exigir uma completa revisão da prática docente.

Em síntese, a proposta deste texto é analisar a atuação conjunta do setor pedagógico no trabalho docente. Sendo assim, inicialmente se discute as concepções pedagógicas utilizadas na metodologia da EaD e seu uso pelos professores e equipe do setor pedagógico. Posteriormente, o enfoque se dá no acompanhamento didático para a construção da disciplina. Na sequência, centra-se na análise do mapa da disciplina em correlação com a organização da disciplina e, finalmente, aborda a construção colaborativa do Guia do Professor.

O saber-fazer em EaD: as relações entre concepções pedagógicas e sujeitos envolvidos na modalidade

O Núcleo de Educação a Distância da Unicentro-NEaD tem tratado, nos últimos anos, das especificidades do trabalho pedagógico do professor que atua na modalidade de Educação a Distância, respeitando a experiência subjacente de cada docente em sua atuação no ensino presencial, mas com a assertiva de que há que se configurar novas formas de pensar uma disciplina ou área do conhecimento quando se atua nesta modalidade.

Sendo assim, a atuação do NEaD no que se refere, em específico, à gestão pedagógica de seus cursos propõe-se a buscar alternativas no que diz respeito ao planejamento, postagem e interlocução do docente com alunos no momento em que sua disciplina está ativa na plataforma de aprendizagem.

Nesse sentido, além de criar um setor específico para trabalhar com essas questões, o NEaD propôs uma gestão que considera os referenciais de qualidade para a Educação a Distância[1] frente às ofertas de cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Assim, pensar propostas pedagógicas que norteiam a modalidade, tornou-se uma oportunidade para que equipe e professores analisassem diferentes concepções pedagógicas que orientavam e orientariam o trabalho pedagógico do docente. Essas ações estão intimamente ligadas, por exemplo, ao uso do ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela instituição e a produção de diferentes materiais didáticos.

Nessa construção, ao traçar um possível caminho pedagógico para a modalidade de EaD, decidiu-se por algumas vertentes teóricas, em destaque, a heutagogia[2] e a perspectiva pedagógica situada[3]. Ambas tratam da sistematização do trabalho pedagógico do professor vinculado a um campo de prática no qual acontecem interações entre sujeitos, conteúdos e materiais didáticos. Como esses pressupostos pedagógicos ressaltam a autoaprendizagem, o conhecimento compartilhado e a aprendizagem como foco em experiências, eles ajudam a dimensionar uma concepção conectiva de ensino e de aprendizagem em EaD entendida como relativa ao fato de que: "[...] cada pessoa é um ser de relações, constituído em suas múltiplas dimensões (histórica, social, biológica, psicológica, afetiva e política), situado em um contexto específico que ajuda a produzir e, dialeticamente, é produzido." (ALMEIDA, 2009, p. 98).

As dimensões apontadas possibilitam uma posição diferente do professor, principalmente em relação ao planejamento de suas disciplinas e ao redimensionamento dos saberes em outras perspectivas. Nesse sentido, o professor passa a planejar a sua disciplina com um olhar diferenciado, não centralizado no conhecimento, mas voltado também para a criação de diferentes estratégias metodológicas que o auxiliem no desenvolvimento da "[...] criatividade, a busca e a seleção de diferentes contextos, o interesse em interagir, compartilhar experiências e ser co-gestor de sua formação." (ALMEIDA, 2009, p. 107).

Entende-se essa importância, porque a EaD pressupõe o estabelecimento de relações de reciprocidade entre professor e aluno no universo das tecnologias. Diante disso, é preciso aperfeiçoar a didática dos professores para que eles tenham outro olhar frente a cibercultura, diferenciando-se dos modelos presenciais.

Para ocorrer o processo de ensino e de aprendizagem em ambientes virtuais é imprescindível a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, a partir da aprendizagem colaborativa, pois com ela cria-se uma atmosfera de troca de conhecimentos sem acarretar prejuízo no aprendizado e se retiram possíveis posturas centralizadoras dos docentes.

As questões até aqui evidenciadas, reportam-se para a aprendizagem como prática social, como uma ação essencial, que leva em consideração a postura individual do aluno ao obter algum tipo de informação a partir de um corpo de conhecimento, que muitas vezes lhe é exposto de forma descontextualizada. Em um sentido amplo, esse é um processo que envolve interagir com outras pessoas, ferramentas, mundo físico e no qual o aluno "[...] estará sujeito às influências do ambiente social e cultural em que a aprendizagem ocorre, o que também define, pelo menos parcialmente, os resultados de sua aprendizagem." (FILATRO, 2009, p.98). Portanto, as ações que delineiam a perspectiva pedagógica situada na modalidade EaD se definem em relação a um conhecimento adquirido e socializado a partir da realidade de cada educando, tanto na dimensão profissional, quanto na pessoal.

Quando se observa os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, destaca-se a defesa de Lave e Wenger (1991) em relação à criação de uma identidade dos sujeitos (aluno, professor, tutor) que participam de uma comunidade e que os integra a um circuito de aprendizagem. Os docentes, nesse caso, são elementos importantes, pois além de se inserir em ações relacionadas à organização e ao planejamento de materiais instrucionais e midiáticos, apresentam um olhar didático sobre os conteúdos, as metodologias escolhidas e a interatividade com os alunos que participam de uma rede de informação e *insights*.

Ao se refletir sobre os desafios apresentados ao professor, numa perspectiva pedagógica situada e conectiva, acredita-se que essa discussão deva estar pautada na organização de estratégias de ensino que permitam aos alunos aplicar "[...] diversas perspectivas a um problema e assumir a postura de que, para entender o ponto de

1. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), ainda que sem força de lei, servem como princípios que norteiam a modalidade.
2. Conceito defendido por Almeida (2009, p.117) como uma alternativa que sugere a "[...] autoaprendizagem na perspectiva do conhecimento compartilhado. Trata-se de um conceito que expande a concepção de andragogia ao reconhecer as experiências cotidianas como fonte de saber e incorpora a autodireção da aprendizagem com o foco nas experiências."
3. Partindo de algumas pesquisas, como as de Filatro (2009) e Almeida (2009), entende-se que os cursos pensados a partir de uma perspectiva pedagógica situada, apresentam a seguinte visão: [...] o conhecimento está localizado na ação de pessoas e grupos, ou seja, é distribuído socialmente. Da mesma maneira que o socioconstrutivismo, a abordagem situada enfatiza o contexto social da aprendizagem [...] situação na qual o aluno aplicará a aprendizagem adquirida. (FILATRO, 2009, p. 98).

vista dos outros, é necessário dialogar e não apenas ouvir." (LAVE E WENGER, 1991, p. 98). Certamente, essa ação ainda se constitui em um dos maiores desafios da docência nessa modalidade.

As estratégias de ensino, em suas particularidades, devem conduzir os alunos à construção de campos de prática [4], o que faz emergir a afirmativa de que é necessário um espaço virtual para observar, ler, discutir e analisar os conteúdos propostos por uma dada disciplina. Esses conteúdos necessariamente precisam apresentar uma característica conectiva, ou seja, devem disponibilizar materiais didáticos relacionados à discussão apresentada pelo docente com os alunos no AVA, bem como se tornar uma ferramenta de compartilhamento de materiais produzidos e discutidos por outras comunidades.

Nesse sentido, quando o professor pensa a organização de uma disciplina a partir de uma perspectiva pedagógica situada e conectiva, ele deve considerar a aprendizagem a partir de um pressuposto dialógico e cooperativo em que os sujeitos podem trocar experiências e mostrar diferentes pontos de vista.

Acompanhamento didático e pedagógico para a construção do saber-fazer docente em EaD

O Setor Pedagógico do NEaD é o responsável pelo apoio e acompanhamento didático e pedagógico de professores que atuam nos cursos ofertados pela instituição. Esse grupo é composto por uma coordenação, pedagogos e outros profissionais ligados aos cursos, responsáveis pelo design pedagógico. A principal função da equipe é tratar das questões didáticas das disciplinas, principalmente em relação ao planejamento e gerenciamento dos conteúdos na plataforma virtual.

Nessa esfera, o trabalho de gestão pedagógica do setor envolve além de uma dimensão política e administrativa, uma atuação efetivamente didática que trabalha com princípios que auxiliam na organização do trabalho pedagógico do professor. Para que essas ações se concretizassem, foi necessário criar uma estrutura de acolhimento presencial e virtual aos docentes que oportunizasse um espaço para a construção de um conhecimento amplo, colaborativo, dialógico e interativo.

A equipe pedagógica é formada por pedagogas responsáveis por um grupo de tutores de referência que acompanham o trabalho de planejamento das disciplinas a serem disponibilizadas na plataforma virtual. Além de pedagogos e tutores de referência, há o acompanhamento de outros professores, geralmente da área do curso e que possuem experiência em EaD, bem como uma equipe técnica, responsável pelas videoaulas, webconferências e produção de materiais didáticos interativos. Esses profissionais acompanham os professores na organização da disciplina, proporcionando durante os encontros, no Setor Pedagógico, uma constante reflexão sobre a ação educativa no AVA, com vistas à melhoria da qualidade de ensino oferecido pelo NEaD/Unicentro.

> [...] muito da base de conhecimento para a docência presencial é partilhada com um conjunto de outros educadores e técnicos, levando à constituição de outra configuração de docência. Ademais, na EaD essa base é necessariamente acrescida de conhecimentos peculiares a esta modalidade educacional. Nasce aí a polidocência, constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes. (MILL, OLIVEIRA, RIBEIRO, 2010, p. 16)

Assim, esse processo de mediação acontece a partir de duas premissas, mencionadas anteriormente: o planejamento e o gerenciamento do trabalho do professor.

O planejamento é um momento que antecede a organização e o gerenciamento da disciplina na plataforma. Nesse contexto, o professor tem contato com o **Passo a passo do Professor de EaD**, que sugere materiais e formas de organização da disciplina e que podem ser utilizados por ele durante o processo de planejamento, organização de materiais didáticos e gerenciamento do seu trabalho.

Um dispositivo didático importante presente nesse material e norteador para pensar organizações dessa natureza é o mapa da disciplina que auxilia o professor no planejamento e destaca especificidades da modalidade de Educação a Distância. Nesse mapa, questões pontuais como textos de introdução das unidades, sugestão de atividades e materiais complementares, sistematizam toda a organização da disciplina.

O Setor Pedagógico atua em conjunto com o professor na estrutura desse material e sugere, se for o caso, alternativas didáticas que podem ser mais adequadas e didaticamente coerentes com a proposta apresentada.

Além dessas questões, no que tange ao gerenciamento do material produzido pelo professor, o setor pedagógico acompanha, tanto a fase de planejamento, como a fase em que a disciplina já está disponibilizada aos alunos. Esse processo inclui, portanto, a organização do material na plataforma, a estrutura de ferramentas disponíveis em outros campos de prática e que podem estar linkadas

4. Conceito defendido por Barab e Duffy (2000), o que se refere a "[...] tarefas em que cada esforço é feito para tornar a atividade de aprendizagem autêntica em relação ao contexto social no qual as habilidades e os conhecimentos estão normalmente inseridos." (BARAB & DUFFY apud FILATRO, 2009, p. 27).

na plataforma, bem como a configuração de atividades propostas pelo professor. A produção de áudios de acessibilidade, videoaulas e audioaulas também já foram planejadas e executadas na fase inicial e neste contexto fazem parte do caminho didático criado pelo docente.

Em relação a esses encaminhamentos, é necessário que o professor pesquise para escolher a melhor forma de utilizar os recursos disponíveis na rede, bem como de criar seus próprios materiais, sem, contudo, perder de vista a complexidade do processo educacional e o sentido da interação. Para tanto, torna-se necessário que o campo de prática, que é a plataforma de aprendizagem, se torne interativa no sentido apontado por Silva (2010, p. 27-45):

> [...] o professor interrompe a tradição de falar/ditar, deixando de identificar-se com o contador de histórias, e adotar uma postura semelhante a do designer de software interativo. Ele constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza coautoria de múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si mesmo [...] uma possibilidade libertadora da autoria do usuário sobre sua ação de conhecer. O educando assumirá, então, o papel de conduzir seu próprio saber e será, não mais aquele que se submete à emissão do professor, mas aquele que (re)inventa a mensagem, "salta de um ponto a outro, fazendo o seu próprio roteiro, não seguindo mais as páginas do livro de modo unitário e contínuo." (SILVA, 2010, p. 85).

Essa ação é importante porque ainda perduram dificuldades dos professores em atuar em contextos de aprendizagem na modalidade de educação a distância, não somente pelas tecnologias, mas porque o modelo presencial tende a prevalecer e o professor sente necessidade de realizar transposição didática de práticas pedagógicas do ensino presencial, que não se articulam na EaD.

O Setor Pedagógico, durante estes três anos e meio de atuação, já desenvolveu diferentes materiais de orientação aos professores, bem como tem proporcionado momentos de formação e reflexão sobre diferentes questões, principalmente de cunho didático, que envolvem a modalidade de Educação a Distância. Um dos materiais que está em constante atualização é o **Guia do Professor de EaD**, mas, paulatinamente, foram sendo criados outros materiais de apoio para cada etapa de trabalho: orientações para a elaboração de ebooks, roteiro de vídeos, formas de uso de materiais com acessibilidade, inserção de audioaulas, formatos diferenciados para as webconferências a partir de um fórum **tira-dúvidas** e por meio de um programa de entrevista.

De acordo com as concepções de ensino e respeitando os diferentes estilos de aprendizagem, acredita-se que um planejamento para ações em EaD, que considere importante o papel do gestor pedagógico, deve-se pautar pela flexibilidade em suas práticas pedagógicas, obtendo, dessa forma, uma maior efetividade e um desenvolvimento contínuo dessas práticas pedagógicas.

Assim, além do trabalho do professor, essencial nesse processo, ressalta-se a importância do setor pedagógico que observa o que caracteriza o Ensino a Distância e, a partir desse contexto, procura aplicar os princípios da arquitetura pedagógica de um curso.

Para Behar (2013, p.184), a arquitetura pedagógica possui determinada caracterização:

> [...] é constituída por um conjunto de elementos (organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos), os quais mantêm uma inter-relação [...]. Entre os elementos organizacionais da arquitetura pedagógica (AP) estão aqueles envolvidos na elaboração da proposta pedagógica e sua culminância: objetivos e finalidades da EAD, compreensão do tempo e do espaço [...], perfis dos sujeitos envolvidos no processo - o aluno, tutor e professor -, bem como a definição das suas competências.

Segundo a proposta de arquitetura pedagógica de Behar (2013), o que constitui o modelo pedagógico de cursos em EaD são os aspectos organizacionais que, mais uma vez, reafirmam o papel de planejamento e gerenciamento de ações didáticas. A gestão pedagógica tem a tarefa de contribuir para que essas ações se efetivem, pois, os sujeitos, ao participarem dos momentos articulados, criam situações estratégicas de aprendizagem, ou seja, agem em prol de um objetivo que se constrói e reconstrói por meio de esquemas didáticos, oportunizando a construção de um caráter multidimensional na modalidade.

O mapa da disciplina: dispositivo integrante do trabalho pedagógico do professor

O professor que atua na EaD reconhece suas singularidades frente às experiências que, na sua maioria, traz do ensino presencial. Essas especificidades da modalidade também estão ligadas ao que, na educação, se denomina organização do trabalho didático e pedagógico do professor. Essa ação se constrói a partir da sistematização do conhecimento ou ainda do planejamento de atividades que abordem um determinado saber. Este processo educativo passa também por uma análise de que elementos técnicos podem subsidiar, por exemplo, o tratamento de um determinado conhecimento relacionado ao planejamento de estratégias didáticas. Mizukami (2004, p. 4) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

> A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todas necessárias e indispensáveis para a atuação profissional.

Essa passagem de Mizukami mostra que o conhecimento é inerente à prática docente, portanto, presente em qualquer nível ou modalidade de ensino. Na Educação a Distância, particularmente, se reconhece que elementos específicos diferenciam o trabalho docente, tais como, o tempo, o espaço, os sujeitos envolvidos e o uso de diferentes mídias.

Assim, a partir da sistematização do conhecimento é necessário reconhecer que diferentes articulações precisam ser realizadas e, para tanto, é imprescindível o papel do planejamento da disciplina.

Como particularidade do Ensino a Distância, o Setor Pedagógico do NEaD/Unicentro desenvolveu um dispositivo chamado Mapa da Disciplina, já mencionado nesse texto. O objetivo em tratar dele, nesta seção, é mostrar como o professor que atua na modalidade, tem se apropriado da tarefa de planejamento e gerenciamento de sua disciplina para além da plataforma de aprendizagem.

Reconhece-se que qualquer dispositivo de planejamento didático deve, a priori, ser um instrumento de interlocução entre os saberes, ferramentas didáticas e o seu uso em algum ambiente. No caso da EaD, tais premissas precisam ser detalhadas e devem apresentar um rol de justificativas para a utilização de uma determinada estratégia didática.

Assim, o Mapa da Disciplina é pensado como instrumento dialógico que possa mediar o planejamento com os dispositivos de uma plataforma de aprendizagem virtual. Nesse arquivo, em formato de excel, organiza-se a estrutura de uma disciplina, como apresentado no AVA, com diferentes abas: início, unidades de estudos (unidade 1, unidade 2 e assim sucessivamente, bem como, de webconferência, atividade complementar, avaliação, ajuda e avaliação da disciplina), como se observa na Figura 1.

No arquivo do Mapa da Disciplina, o professor visualiza em cada planilha, uma aba, como as indicadas acima. Em cada uma delas, é possível que o professor preencha diferentes campos, como textos de introdução da disciplina, textos de introdução para as unidades de estudo, inclusão de arquivos, indicativos de como relacioná-los aos espaços de interação da rede e mensurar como o professor pensou a estrutura das atividades avaliativas. É também indicado que o docente inclua nesse material as questões da prova on-line que integram um banco, bem como o critério de correção das atividades planejadas para a disciplina.

Cabe ao professor, a partir do mapa da disciplina, utilizar esse caminho e inserir outros recursos que podem favorecer a construção do conhecimento, em especial, texto multimodais e processos colaborativos de ensino e de aprendizagem que utilizem as TIC's, condizentes com a prática pedagógica e que propiciem a construção de novos conhecimentos.

Este caminho de sistematização do saber passa, portanto, por elementos didáticos já conhecidos pelo professor em seu planejamento diário, mostrando especificidades da modalidade a distância. O papel do Setor Pedagógico a partir da organização deste dispositivo é configurá-lo junto com o professor na plataforma de aprendizagem e mensurar sugestões em termos de interatividade, funcionalidade da plataforma e uso efetivo dos materiais disponibilizados.

Guia do Professor em EaD

Esse guia foi criado como um manual de orientação para o professor que assume o Ensino a Distância como uma outra forma de exercitar o processo de ensino e de aprendizagem nos cursos oferecidos pelo Núcleo de Educação a Distância da Unicentro. O eixo da colaboração foi o norte para a organização deste material, pois contou com a produção de textos de diversos colaboradores do NEaD. Os autores tentaram traduzir e reconhecer que este material deveria constituir o referencial teórico e metodológico dos cursos oferecidos pela instituição, destacando temáticas que tratassem desde conversas iniciais sobre a modalidade de Educação a Distância a elementos mais pontuais, como o planejamento do design gráfico da plataforma de aprendizagem, informações práticas relacionadas ao livro, ao ebook, às videoaulas, aos áudios de acessibilidade e às webconferências. Além dessas questões, há uma menção sobre a organização do setor pedagógico e sobre como é o trabalho do

Figura 1 - Template do Curso de Pós-Graduação Atividade Física e Saúde, ofertado pelo NEaD/Unicentro

Fonte: Moodle Unicentro (2015).

professor conteudista na organização da sua disciplina, principalmente em relação à estrutura didático-pedagógica.

A primeira seção intitulada **considerações teóricas** trata de um texto sobre o papel do professor, do aluno e do tutor como sujeitos da EaD e destaca elementos que a "[...] interação, o aprendizado e a pesquisa em diversas modalidades estão presentes no cotidiano desses sujeitos que acompanham as mudanças societárias [...]" (NEaD/Unicentro, 2011, p. 24). O texto garante a impossibilidade de tratarmos desses sujeitos de forma isolada no processo de ensino e de aprendizagem na modalidade. Após, organizou-se um item sobre **acompanhamento pedagógico** que trata principalmente dos princípios pedagógicos dos cursos oferecidos pela instituição – perspectiva pedagógica situada e conectiva. Além dessas premissas, registrou-se a forma como ações didáticas estão organizadas na plataforma de aprendizagem, ou seja, os elementos que dão sustentação à disciplina. O próximo item trata do design gráfico pensado e projetado para as disciplinas no ambiente virtual de aprendizagem e inclui uma discussão central sobre a identidade visual dos cursos. Em seguida, há um texto informativo sobre o portal do NEaD, indicando os serviços disponibilizados a toda a comunidade acadêmica.

Uma nova seção sobre **informações práticas** indica um roteiro de orientações sobre a produção do livro didático no que tange à estrutura padrão, direitos autorais e ética na pesquisa. Outra etapa aborda o *ebook* interativo, seu formato e especificidades na sua elaboração, bem como as videoaulas e audioaulas e os dispositivos de acessibilidade e das webconferências. Outro espaço dá respaldo à organização do setor pedagógico, criando referência, principalmente em relação ao passo a passo do professor junto à organização da sua disciplina. Além disso, menciona especificidades didático-pedagógicas do mapa da disciplina, do plano de ensino e da plataforma de aprendizagem.

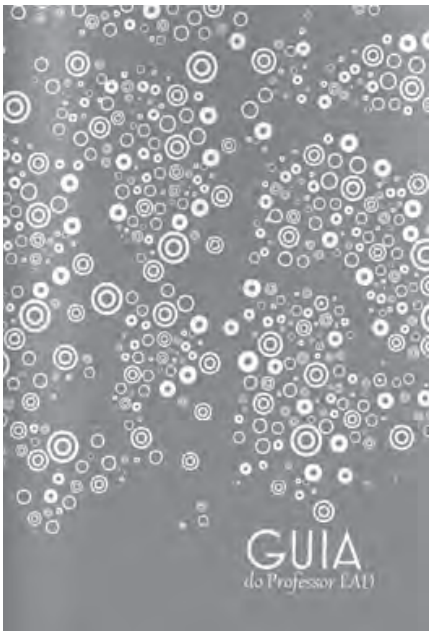
Outra seção, intitulada **informações técnicas**, trata dos seguintes itens: estrutura de formatação para o livro e o ebook, espelho do arquivo do mapa da disciplina, formatação de provas, formato do plano de ensino, orientações técnicas sobre videoaulas, webconferência e materiais de apoio.

Ao fim do guia, são feitas duas instruções normativas, pontuando informações sobre procedimentos a serem adotados na produção de materiais didáticos para os cursos ofertados pelo NEaD/Unicentro.

Considerações finais

A modalidade de Educação a Distância é uma realidade e desempenha um papel de grande relevância no cenário educacional brasileiro, o que requer um papel diferenciado do professor ao planejar suas disciplinas.

Figura 2 - Template do Guia do Professor EaD, produzido pelo NEaD/Unicentro



Fonte: NEaD/Unicentro (2015)

Esse papel, ao mesmo tempo em que é instigante, se torna desafiador, tendo em vista, principalmente os recursos tecnológicos. Para tanto, a formação continuada de docentes nas temáticas da EaD e das TIC torna-se essencial, mas sem perder de vista o protagonismo dos professores na organização do trabalho pedagógico e no processo de interação ativa com os educandos, sem desconsiderar as virtudes pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, é imprescindível uma pedagogia baseada na participação, na comunicação no processo de construção do conhecimento que considere a pedagogia colaborativa.

Na atuação do setor pedagógico do NEaD/Unicentro em conjunto com os professores, percebe-se que avanços estão sendo evidenciados, relacionados sobremaneira a um novo olhar que possa romper com o processo de transmissão de conhecimentos ou de transposição didática do presencial para a modalidade de EaD, com destaque para as concepções pedagógicas, para as metodologias de ensino e para o uso das TIC.

No decorrer do trabalho, percebeu-se que a maioria dos docentes entendem as diferenças entre as duas modalidades de ensino e reconhecem a importância do trabalho do Setor Pedagógico no auxílio para docentes na construção da sua disciplina, o que envolve planejamento das atividades, preparo dos conteúdos, desenho dos modelos pedagógicos, acompanhamento da disciplina e o processo de avaliação.

O papel do Setor Pedagógico é desafiante porque pedagogos, professores da área, tutores de referência e equipe de profissionais técnicos devem realizar uma tarefa colaborativa que incentive o professor, que passa a atuar na modalidade, a ter mais autonomia e a vencer as dificuldades de planejar em EaD, modificando, assim, as posturas a partir de um processo de formação continuada.

Trata-se de um processo que requer abertura para o novo, entendido como a superação de modelos centralizadores de ensino e de aprendizagem, que avance para o uso das TIC em prol da produção crítica de conhecimento e que considere a interatividade como fundamento de qualquer ação didática.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 105-111.

BARAB, S.; DUFFY, T. From practice fields to communities of practice. In: **Theoretical foundation of learning environments**. Mahwah: Erlbaum, 2000.

BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade Para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf›

FILATRO, A. As teorias pedagógicas fundamentais em EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 96-104.

HASE, S.; KENYON, C. **From andragogy to heutagogy**. Austrália: Southerm Cross University, 2000. Disponível em: http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm#ref. Acesso em: 23 dez. 2012.

LAVE, J.; WENGER, R. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. de; RIBEIRO, L. R. de C. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010, p. 13-22.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman. Educação, Santa Maria, v.29, n.2, p.33-49, jul./dez. 2004.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: São Paulo: Loyola, 2010.

17

DO QUADRO ÀS TELAS: caminhos pedagógicos da EaD na Universidade do Estado de Minas Gerais

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga
Doutora. Coordenadora do Sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade do Estado de Minas Gerais (UAB/UEMG) e professora na Faculdade de Políticas Públicas "Tancredo Neves" – FaPP/CBH/UEMG. UEMG.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de
Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação (FaE/CBH/UEMG). Coordenador Adjunto da UAB/UEMG e Professor na FaPP/CBH/UEMG. UEMG.

CORREA, Robert Delano de Souza
Mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professor Pesquisador da UAB/UEMG e Professor na FaPP/CBH/UEMG. UEMG.

BRESCIA, Enil Almeida
Mestre em Engenharia Mecânica e graduada em Engenharia Química pela UFMG. Colaboradora da UAB/UEMG e Professora na FaPP/CBH/UEMG. UEMG.

BANDEIRA, Ana Carolina Alves
Especialista em Gestão Pública pela FaPP/CBH/UEMG.Professora Pesquisadora da UAB/UEMG e Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. UEMG.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Sistema Universidade Aberta do Brasil.
Universidade do Estado de Minas Gerais.

Este trabalho situa-se no debate sobre a Educação a Distância (EaD) no Brasil e trata, especialmente, do papel e dos desafios na implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Em termos específicos, trata dos caminhos pedagógicos assumidos por esta Instituição Pública de Ensino Superior (Ipes) no contexto de implementação da modalidade EaD. Faz uma reflexão sobre os caminhos da EaD e sua relação com a formação humana numa perspectiva conectivista, focalizando nos aspectos técnico-administrativos, políticos - considerados significativos na execução do Plano de Trabalho (PT). Discute, ainda, o percurso pedagógico engendrado, tendo como eixo condutor o papel do tutor como um novo personagem na estrutura pedagógica da universidade e na comunicação via ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

A educação a distância na perspectiva da formação humana

A Educação na história da humanidade, especialmente no mundo moderno e pós-moderno/hipermoderno, sempre foi entendida como parte integrante e fundamental à formação humana, assim como ocorre com a própria formação humana, quando se pensa na educação integral. A educação escolar, por sua vez, no processo de formação humana, assume um papel estratégico e promotor dessa formação, ainda que nela não se encerre o processo de constituição do homem, que se dá no meio social dos indivíduos do qual a escola é integrante.

Rodrigues (2001) afirma em sua hipotética que "[...] a aquisição de conhecimentos e a sua utilização prática na forma de habilidades tornaram-se [...] nos fins e meios para todas as atividades educacionais nas sociedades modernas e constituem em instrumentos fundamentais a serem possuídos por cada indivíduo na sociedade". (RODRIGUES, 2001, p. 235).

Assumindo, o conhecimento, o papel de instrumento fundamental para os indivíduos, a sua busca, ao longo dos últimos tempos, tem sido cada vez mais recorrente, aumentando significativamente a demanda pelo conhecimento escolar.

A hipótese formulada e defendida por Rodrigues (2001) continua afirmando que:

> O modo de aquisição e de distribuição desses conhecimentos e habilidades se constituiu em paradigma que organiza todos os processos educativos, e estabelece o grau de responsabilidade para sua implementação por parte do poder público ou da iniciativa privada, nos planos individuais e coletivos, particulares e universais. (RODRIGUES, 2001, p. 235).

Assim, as transformações dos últimos séculos, advindas da modernidade, o fenômeno recente da globalização, que traz em si a necessidade de um conhecimento que circule cada vez mais rápido e por diversos espaços e tempos, bem como o aprimoramento dos meios de informação trouxeram à formação humana e, por conseguinte, à educação, exigências de construção de um arcabouço que atenda ao crescente universo de indivíduos e que trate da complexidade e enormidade de informações das mais variadas categorias, adequando-se a essas transformações sem perder a essência do que é educar.

> No interior desse paradigma, as ideias de Educação e de Educação Escolar se fundem e estabelecem limites conceituais sobre os quais se constroem os discursos reflexivos sobre os conteúdos da Educação, bem como sobre os objetivos e os meios das políticas educacionais. (RODRIGUES, 2001, p. 235).

Dentre essas políticas educacionais, vislumbra-se a Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino que, no Brasil, nas últimas décadas, tem se potencializado, tornando-se uma ferramenta da formação humana no tocante à aquisição e uma forma de distribuição de conhecimentos e habilidades.

Já experimentada por diversos países - mais de 80, como apontara Lisseanu (1988) - e com resultados quantitativa e qualitativamente bastante apreciados, a EaD tem sido empregada nos diversos níveis de ensino, da Alfabetização à Pós-Graduação *stricto sensu*, tendo destaque nesse início do século XXI com o aumento do número de Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) que, à luz dos artigos 80 e § 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as diretrizes e bases da Educação Nacional; e dos decretos que as regulamentam, com destaque ao Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, vem aderindo à oferta de cursos de nível superior a distância.

A democratização do ensino escolar de nível superior que, na prática, tem apresentado fragilidades, tornando-se seletista por não conseguir oferecer um número de vagas que atenda ao público que o demanda, encontra na EaD uma ferramenta de inclusão e democratização.

Foram várias as iniciativas de implementação da modalidade EaD no sistema público de Educação Superior no país, entretanto, destaca Preti (2009), nos casos específicos do Consórcio BRASIL EaD (1998) e da Unirede (2000) - que pretendiam criar uma rede de instituições públicas ofertantes de curso na modalidade EaD -, não se obteve o êxito esperado pela falta de apoio institucional efetivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Porém, pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, criou-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), "[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". (BRASIL, 1996).

Preti (2009, p. 134) afirma que a UAB "[...] abre perspectivas para práticas pedagógicas diferenciadas, para outras maneiras de socializar e democratizar o conhecimento [...]", constituindo "[...] uma das formas para poder materializar o sonho de uma universidade 'aberta' à comunidade." Tal pensamento de Preti (2009) vai ao encontro da hipótese de Rodrigues (2001), quando ele afirma ser o conhecimento instrumento fundamental a ser adquirido por todos os indivíduos, de modo particular ou coletivamente; apontando ainda a UAB como sendo essa abertura a maneiras de socialização, bem como de democratização desse ensino.

A introdução da modalidade EaD no sistema público de Educação Superior tem ampliado significativamente o número de ofertas de cursos superiores no país, bem como a capacidade das universidades públicas em atender às demandas educacionais da população, promovendo

a capilaridade e a possibilidade de levar a Educação Superior a lugares para os quais, sem os mecanismos dos quais a EaD faz uso, essas possibilidades seriam ínfimas ou em alguns casos inexistentes.

Previstas no atual Plano Nacional de Educação (PNE), as metas 8,12, 13, 14, 15 e 16[1] , que estão estreitamente vinculadas ao Ensino Superior, seja na formação inicial, seja na pós-graduação, acenam para uma ampliação significativa da oferta de cursos superiores no país e, considerando as reais condições e os números apresentados nos últimos balanços da UAB, a EaD pública é uma ferramenta que tem contribuído para a inclusão educacional, para a democratização e para a expansão do Ensino Superior no país, como afirmou o diretor de Política Regulatória da Secretaria de Regulação e Supervisão de Educação Superior (Seres/ MEC), em Audiência Pública da Comissão de Educação da Câmara de Deputados ao dizer: "Não será possível cumprir as metas do PNE sem recurso para o ensino a distância. O MEC aposta na consolidação da modalidade, mas consolidação com responsabilidade." (BACHUR, 2015).

Recentemente integrada à UAB, a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) tem vivenciado o início da oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na modalidade EaD. Neste início de experiência, tem sido frequente, nos debates entre os gestores institucionais, a polarização das opiniões acerca da EaD. Entretanto, é perceptível que essa polarização tem dado lugar a uma discussão institucional mais densa e profícua sobre essa modalidade de ensino.

Preti (2009), nesse contexto, afirma que "não é possível fechar os olhos diante de um fato: no Brasil, a EAD vem se expandindo num ritmo cada vez mais célere. Não se trata mais de possibilidade. Hoje, a EAD é realidade em nosso país." (PRETI, 2009, p. 100). Tal constatação é hoje uma realidade individualizada e vivenciada na estrutura da UEMG.

Geograficamente, a UEMG está presente em 14 dos 17 territórios de Desenvolvimento do Estado de Minas Gerais. Em 10 territórios, pela atuação integrada nos polos UAB, ela oferece cursos na modalidade EaD, incluindo nesse cômputo 4 territórios cuja presença se faz exclusivamente pelos cursos EaD, com expansão programada para mais 2 territórios a partir de 2016.

Considerando que sua missão é "[...] promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão de modo a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a integração dos setores da sociedade e das regiões do Estado [...]". Vislumbrando, assim, o seu atual panorama geográfico no estado, a modalidade de EaD, ainda embrionária para a UEMG, representa uma ferramenta essencial ao cumprimento de sua missão.

A UAB na universidade do estado de Minas Gerais

Criada pelo Art.81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989 e definida como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, patrimônio e receita próprios, autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída a gestão financeira e patrimonial, pela Lei 11.539, de 22 de julho de 1994, a UEMG, com uma trajetória de mais de duas décadas, atualmente, se encontra presente em 32 municípios do estado de Minas Gerais, ofertando 115 cursos de graduação e atendendo a 18.953 estudantes.

Credenciada para a oferta de cursos superiores a distância por meio da Portaria nº 1369/2010 do Ministério da Educação, publicada em 08 de dezembro de 2010, a Universidade submeteu uma proposta de execução de cursos a distância em convênio com o Ministério da Educação no sistema UAB e, no ano de 2013, iniciou as atividades no contexto do Convênio n.º 78.2376/2013, que entre si celebraram a fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e esta Universidade.

Tal convênio objetiva a qualificação de pessoal de nível superior, na modalidade EaD, visando ao exercício de atividades gerenciais. Especificamente, o convênio determina as seguintes ações: a) capacitar quadros de gestores para atuarem na administração de macro (governo) e de micro (unidades organizacionais) sistemas públicos; b) capacitar profissionais com formação adequada para intervirem na realidade social, política e econômica; c) contribuir para a melhoria da gestão das atividades desempenhadas pelo Estado brasileiro, nas esferas federal, estadual e municipal; d) contribuir para que o gestor público desenvolva visão estratégica dos negócios públicos, a partir do estudo sistemático e aprofundado da realidade administrativa do governo ou de suas unidades produtivas; e) qualificar, em curso de graduação, licenciatura em Pedagogia, preferencialmente, os professores da rede pública do estado de Minas Gerais, que não possuem formação inicial; f) possibilitar o acesso de profissionais que atuam no âmbito educacional às informações atualizadas e concernentes à formação de professores; g) valorizar a profissão docente.

Em processo de implementação da EaD, a UEMG tem empreendido diversas ações para qualificar a gestão pedagógica, administrativa, orçamentária e financeira dos cursos em desenvolvimento – Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado em Administração Pública, Pós-Graduação lato sensu em Gestão Pública e Pós-Graduação lato sensu em Gestão Pública Municipal - e,

1. As Metas do PNE elencadas referem-se, respectivamente, a: escolaridade média da população; oferta de ensino superior; titulação de professores da educação superior; pós-graduação; formação de professores; formação continuada e pós-graduação de professores.

ainda, a oferta de cursos no contexto do Plano Anual de Capacitação Continuada (Pacc), desde 2013, no âmbito da Universidade.

A Licenciatura em Pedagogia, cujo objetivo principal é formar profissionais para atuarem com a educação escolar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é ofertada, desde o 1º semestre de 2014, por meio da Faculdade de Educação, campus Belo Horizonte (FaE/CBH/UEMG), contemplando atualmente 156 cursistas em quatro municípios de Minas Gerais: Frutal, Nanuque, Taiobeiras e Ubá.

O Bacharelado em Administração Pública, ofertado no contexto do Programa Nacional de Formação de Administradores Públicos (Pnap), tem como objetivo principal formar profissionais com conhecimento de Administração Pública, capazes de atuar no âmbito federal, estadual e municipal, administrando com competência as organizações governamentais e não governamentais. Este curso também é ofertado desde o 1° semestre de 2014, por meio da Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves (FaPP/CBH/UEMG) e, atualmente, contempla 110 cursistas nos municípios de Buritis, Corinto e Ipanema.

Os cursos de pós-graduação lato sensu em Gestão Pública e em Gestão Pública Municipal, ambos ofertados via FaPP/CBH/UEMG, desde o final de 2013, objetivam formar profissionais para exercerem atividades relacionadas ao setor público. Os módulos básico e específico de ambos os cursos já foram ofertados e, atualmente, estão em fase de encerramento das suas atividades acadêmicas, tendo em vista que os cursistas estão desenvolvendo o trabalho de conclusão de curso (TCC). O Curso de Gestão Pública, com 237 cursistas, é ofertado em sete polos do estado de Minas Gerais - Alterosa, Boa Esperança, Campos Gerais, Frutal, Jaboticatubas, Nanuque e Taiobeiras. Já o Curso de Gestão Pública Municipal contempla 133 cursistas nos municípios de Cambuí, Divinolândia de Minas, Jaboticatubas e Nanuque.

Tendo em vista o número de municípios contemplados pela oferta de cursos na modalidade EaD/UEMG e as diversas regiões abrangidas, a UAB/UEMG tem fortalecido a capilaridade desta instituição e, portanto, da sua missão.

Com o objetivo de assegurar que os recursos advindos da Capes/UAB sejam catalisadores da consolidação da EaD/UEMG foi institucionalizado o Comitê de Apoio à Implementação dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação a Distância na UEMG, no âmbito desta Universidade, no final de 2013, formado com a representação da Reitoria/UEMG, das Unidades Acadêmicas ofertantes de cursos na modalidade EaD, dos coordenadores dos cursos supracitados, do Cepead, do Núcleo de Educação a Distância (NEaD/UEMG) e da Coordenação UAB/UEMG. Os objetivos desse Comitê são: a) acompanhar o processo de implantação dos cursos de graduação e pós-graduação a distância na UEMG; b) distribuir internamente as tarefas e rotinas necessárias à implementação dos cursos; c) identificar os problemas decorrentes desse processo; d) resolver, coletivamente, os problemas de rotina que não possam ser resolvidos apenas pela Coordenação dos Cursos e pela Direção da Unidade Acadêmica responsável pelo curso; e) compatibilizar as propostas que dizem respeito à utilização dos recursos UAB; f) apresentar relatórios periódicos à Vice-Reitoria e às Pró-Reitorias quanto à situação dos cursos em implantação; g) apresentar informações circunstanciadas sobre o funcionamento dos atuais cursos que subsidiem a análise, pela administração superior da Universidade, quanto à conveniência e oportunidade de oferta de novos cursos a distância eventualmente propostos pelas Unidades; h) encaminhar à Vice-Reitoria e à Pró-Reitoria de Ensino e de Pesquisa e Pós-Graduação as questões que envolvam decisões institucionais, nas respectivas áreas de competência.

Este comitê como fórum de competência estratégica para dar suporte às unidades acadêmicas ofertantes dos cursos para a implementação da EaD na Universidade tem oportunizado a criação de estratégias, decisões e encaminhamentos coletivos, com representação ampliada, com vistas ao sucesso deste processo de implementação da EaD/UAB na UEMG.

Acrescenta-se que, cientes das necessidades de aprofundamentos em relação a esse processo de implementação e do fortalecimento da equipe para o alcance de melhores resultados, foi realizada pela Coordenação UAB/UEMG, juntamente com as demais instâncias EaD/UEMG (NEaD e Cepead), em dezembro de 2014, a I Oficina de Planejamento Estratégico/UAB/UEMG. Esta oficina objetivou planejar o processo gerencial da UAB/UEMG - 2015/2016 - para contribuir com a institucionalização da EaD na Universidade. Os participantes - coordenadores, professores, tutores, técnico-administrativos e equipe de apoio administrativo e financeiro/UAB/UEMG - da oficina ratificaram a importância da EaD para a consolidação da missão institucional da UEMG, elegeram prioridades estratégicas para a consolidação da EaD no âmbito da UEMG e delinearam um plano de trabalho para os encaminhamentos pertinentes.

Financeiro e pedagógico: diálogos e descompassos

De acordo com o art. 6º do Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, as despesas do Sistema UAB estarão vinculadas às dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação (MEC) e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dessa forma, o Conselho Deliberativo do FNDE elaborou a Resolução CD/FNDE nº 24, de 04 de junho de 2008, que estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às

instituições de ensino participantes do Sistema UAB, vinculado à Capes e à Secretaria de Educação a Distância do MEC.

Essa resolução, elaborada para os exercícios 2008/2009, viabiliza a oferta de cursos, explicita quem são as instâncias participantes, bem como suas responsabilidades, prevê concessão de apoio a ações complementares e estabelece a utilização dos recursos de custeio para os seguintes itens:

> I – coordenação acadêmica e administrativa de programas de ensino e projetos de pesquisa aprovados na UAB;
>
> II – deslocamento de equipe técnica para encontros presenciais;
>
> III – insumos acadêmico–administrativos (material de consumo);
>
> IV – passagens nacionais e diárias, observados os termos do Decreto nº 5.992, de 2006;
>
> V – contratação de Pessoa Física;
>
> VI – contratação de Pessoa Jurídica;
>
> VII – produção de material didático;
>
> VIII – capital:
>
> i) Equipamentos e material permanente;
>
> ii) obras e Instalações; [...]. (BRASIL, 2008).

Cabe ressaltar que a resolução foi elaborada para um período determinado e, conforme Quirino, Corradi e Machado,

> Após a enorme expansão da UAB entre 2008 e 2010, sob a gestão do Prof. Celso Costa à frente da DED/CAPES, a partir da segunda metade de 2011, iniciou-se um momento crucial de consolidação da UAB sob a gestão do Prof. João Carlos Teatini. Foram constituídos Grupos de Trabalho, sob demanda da Presidência do Fórum de Coordenadores UAB e da DED/CAPES visando atender à enorme diversidade de cursos e realidades institucionais, buscando estabelecer um sistema nacional de EaD. (QUIRINO; CORRADI; MACHADO, 2013, p.5).

Dentre as estratégias e movimentos para estruturar e aprimorar o Sistema UAB, destaca-se, neste tópico, o desenvolvimento do Sistema de Gestão da UAB (Sisuab) que, além de alinhar as demandas de cursos dos polos com as ofertas das IES, gera as planilhas orçamentárias de acordo com o perfil da oferta e os parâmetros de fomentos estabelecidos pela Capes, considerando a quantidade de vagas, polos e a estrutura curricular dos cursos. Dessa forma, as propostas de articulações para oferta de cursos passam a ser submetidas via SisUAB e, uma vez aprovadas, o sistema calcula e estabelece os itens financiáveis de custeio e a quantidade de bolsas.

A estruturação e organização via Sisuab garante, por um lado, a padronização das propostas, mas, por outro, restringe a atuação e autonomia das IES (Instituição de Ensino Superior) na elaboração dos custos para oferta e implementação dos cursos, uma vez que tanto a quantidade quanto os valores dos itens são fixados pelo parâmetro de fomento elaborado pela Capes.

Os estudos da DED/Capes sobre o financiamento dos cursos do Sistema UAB gerou uma nova metodologia para financiamento. De acordo com o comunicado de 11/02/2015, a partir de 2015, o cálculo de custeio e cotas de bolsas será baseado no número de estudantes ativos, o que permite estabelecer o custo-estudante/ano. O valor médio inicial de custeio apresentado foi de R$861,60 (oitocentos e sessenta e um reais e sessenta centavos) por estudante/ano.

A Resolução 24 também estabelece algumas regras para a oferta de cursos as quais, por estarem em consonância com outras legislações, ainda são válidas. O art. 3º, parágrafo único, versa sobre as formas de repasse quando se tratar de IES federal ou estadual e municipal. Assim,

> Serão assistidas financeiramente as instituições de ensino federais, mediante descentralização de crédito orçamentário, conforme previsto na Resolução CD/FNDE nº 19, de 13 de maio de 2005 e no Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, e as instituições públicas de ensino superior estaduais ou municipais, mediante celebração de convênio. (BRASIL, 2008).

As instituições federais, por integrarem os orçamentos da União, recebem os recursos de forma mais direta, sem a necessidade da formalização de convênio, acordo, ajuste ou instrumento similar. Conforme previsto na Resolução CD/FNDE nº 19, de 13 de maio de 2005, não há necessidade de apresentar "[...] certidões de regularidade e consulta ao Cadastro Informativo de créditos não quitados do setor público federal (Cadin) e ao Sistema Integrado de Administração financeira do Governo Federal (Siafi)." Isso faz com que o repasse seja efetivado com mais agilidade. Esses procedimentos não excluem a apresentação de plano de trabalho e aprovação prévia, mas, por se tratar de instância federal, tal plano é simplificado, promovendo celeridade à etapa de proposição.

Já para instituições estaduais ou municipais, os repasses são efetuados via convênio financeiro e pressupõem a apresentação de plano de trabalho completo e detalhado, bem como a apresentação de documentos que comprovem sua regularidade perante órgão ou entidade da Administração Pública Federal Direta e Indireta.

De acordo com a Portaria Interministerial 507, de 24 de novembro de 2011, o conceito de convênio, de cunho financeiro, apresentado em seu art. 1º § 2º, inciso VI, consiste em:

> VI - convênio: acordo ou ajuste que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, do Distrito Federal ou municipal, direta ou indireta, consórcios públicos, ou

> ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando à execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação [...]. (BRASIL, 2011).

Para que a celebração de um convênio se consolide, após a aprovação da proposta, é necessário inserir o plano de trabalho completo no Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse (Siconv), disponível para consulta pública no Portal de Convênios, para validação e adequação do objeto a ser executado, metas a serem atingidas, etapas de execução, plano de aplicação financeira, cronograma de desembolso. Concluída essa fase, passa-se à formalização do instrumento jurídico, assinaturas das partes envolvidas e publicação do extrato no Diário Oficial da União. Somente depois de finalizar essas etapas é que o repasse financeiro pode ocorrer. Essa dinâmica acaba gerando um descompasso entre o plano de trabalho e a execução do objeto propriamente dita, pois, normalmente, o repasse só se efetiva meses depois da finalização das etapas.

A oferta de cursos na modalidade a distância traz diversas situações atípicas para a dinâmica universitária. Para lidar com elas, as instituições necessitam de arranjos pedagógicos e financeiros flexíveis, capazes de possibilitar o desenvolvimento dos cursos e o atendimento aos estudantes de maneira adequada. Em muitos casos, os tempos financeiros para cumprir com todos os trâmites burocráticos e regras estabelecidas para a modalidade convênio acabam por interferir na dimensão pedagógica dos cursos.

Os tempos de execução financeira divergem dos tempos pedagógicos. Isso fica claro, numa dimensão macro, com os calendários. Normalmente, o calendário acadêmico, para cumprir a carga horária exigida, prevê o início das atividades no mês de fevereiro. Já o calendário financeiro tem o início de suas atividades vinculado à liberação do orçamento anual, que geralmente ocorre em março, podendo variar sem aviso prévio. Com isso, a execução físico-financeira do plano de trabalho fica prejudicada ou se torna inviável.

É inegável a importância dos convênios, que pressupõem transferência voluntária de recursos para viabilizar o financiamento de atividades de interesse comum, mas a sua estruturação e regulamentação acabam por dificultar o cumprimento de objetos pactuados, principalmente quando esse demanda uma gestão flexível e descentralizada.

Tutor: um novo personagem na estrutura pedagógica da Universidade

Tradicionalmente, a docência é entendida como uma ação desenvolvida pelo professor como um profissional responsável pelo ensino. Trata-se de uma compreensão baseada na relação professor/aluno, característica da modalidade presencial em que o professor é responsável pelo planejamento dos conteúdos das disciplinas e ministração das aulas e pela avaliação e correção das atividades. (MENDES, 2012).

O desenvolvimento da EaD tem proporcionado uma ressignificação da docência em razão dos inúmeros atores que atuam nessa modalidade educacional. Mill et al. (2008) adotam o termo polidocência para analisar o exercício da docência na EaD. O professor não deixa de estar presente na EaD, mas não lhe são atribuídas todas as funções docentes. Passa a existir um compartilhamento de funções entre diversos profissionais (professor-conteudista, professor-formador, designer instrucional, tutor a distância, tutor presencial) relacionados às dimensões mais tecnológicas e/ou mais pedagógicas.

O grau de compartilhamento das funções docentes varia entre as Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), apesar da observância ao mesmo marco legal do Sistema UAB que define os papéis das instituições e dos profissionais. É relevante o fato de a tutoria se tornar objeto de reflexão nos últimos anos em reconhecimento às necessidades de qualificação, formação pedagógica, monitoramento e avaliação do trabalho. (MILL et al., 2008; MILL et al., 2010; MENDES, 2012).

A Resolução nº 26, de 05 de junho de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) elenca as funções gerais do tutor do Sistema UAB: mediação da comunicação dos conteúdos entre o professor e os alunos; acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, de acordo com o cronograma do curso; acesso regular ao AVA e retorno às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas; contato permanente com os alunos e mediação das suas atividades; colaboração com os professores no desenvolvimento das disciplinas e com a coordenação do curso na avaliação dos alunos; participação das atividades de capacitação promovidas pela Ipes; elaboração de relatórios mensais de acompanhamento dos alunos com o encaminhamento destes relatórios à coordenação de tutoria; participação na avaliação da disciplina, monitorando os alunos com orientação do professor responsável; apoio operacional à coordenação do curso nas diversas atividades presenciais nos polos.

A tutoria nos cursos EaD da UEMG segue o referencial de tutoria da Capes/UAB. Mantém-se a divisão da atividade do tutor em duas modalidades: o tutor a distância acompanha os alunos no desenvolvimento das atividades no AVA, auxiliando o professor da disciplina; e o tutor presencial exerce suas funções no polo de apoio presencial. A seleção dos tutores inicia com a abertura de edital específico no sítio da Universidade do Estado de Minas Gerais para a atuação nos cursos de graduação ou de pós-graduação, destinados aos portadores de diploma de curso superior e pós-graduação na área de conhecimento ou áreas afins do curso a ser ofertado, bem como profissionais que tenham vínculo com o setor

público. Esse processo é constituído de duas fases. A primeira é a apreciação do *curriculum vitae* e, a segunda, é a realização de entrevista, pautando-se nas exigências do Ofício Circular nº 20/2011 da DED/Capes, de 15 de dezembro de 2011, e do Ofício Circular nº 21/2011 da DED/Capes, de 16 de dezembro de 2011.

A seleção e a capacitação em EaD dos tutores presenciais e a distância é realizada pelo Cepead/UEMG no contexto do Pacc. O Curso de Formação de Tutores com duração de 30 horas/aula tem os seguintes propósitos: i) capacitar/qualificar tutores por meio de aprofundamento teórico-conceitual e técnico-metodológico acerca da sua atuação na EaD, em geral, e dos cursos supracitados, em específico; ii) capacitar os tutores presenciais e a distância, com vistas ao seu aprimoramento no desenvolvimento de suas atribuições, bem como na utilização de técnicas e estratégias informacionais para o alcance de maior interatividade e conectividade no AVA; iii) potencializar condições concretas para a eficiência, eficácia e efetividade de suas ações no âmbito do polo EaD; e iv) estreitar relações entre os tutores presenciais e a distância destes cursos. Dois cursos foram realizados em novembro de 2013 e fevereiro de 2014, sendo que o primeiro foi destinado aos tutores da pós-graduação e o segundo aos tutores da graduação – bacharelado em Administração Pública e a licenciatura em Pedagogia.

Complementando a formação em EaD dos tutores, o Cepead/UEMG também oferta o **Curso de Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem e o Ciclo de Capacitação de Tutores**. O Curso de Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem foi realizado entre os meses de maio e junho de 2014 por meio do AVA com um encontro presencial no início do curso e outro no encerramento das atividades. A finalidade desse curso é capacitar tutores, professores e coordenadores com vistas ao seu aprimoramento no desenvolvimento de suas atribuições, bem como na utilização de técnicas e estratégias informacionais para o alcance de maior interatividade e conectividade no AVA. Um aspecto fundamental a ser destacado é a presença de profissionais com diferentes funções na EaD, que podem compartilhar suas experiências e contribuir para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação e de pós-graduação.

A capacitação denominada **I Ciclo de Capacitação de Tutores**, com realização no primeiro semestre de 2014, contou com a participação de tutores presenciais e a distância; coordenadores de tutoria; coordenadores de cursos e equipe de apoio EaD/UEMG, envolvendo profissionais bolsistas e não bolsistas UAB. Além dos objetivos do **Curso de Formação de Tutores**, acrescenta-se o propósito de aprimorar os conhecimentos dos Projetos Pedagógicos dos respectivos cursos, uma vez que tais cursos já estavam em desenvolvimento e se buscava a consolidação do papel dos tutores no processo de ensino e de aprendizagem.

Além das ações de formação em EaD, a tutoria na UAB/UEMG é marcada pela compreensão de que o acompanhamento da atuação dos tutores, pela coordenação de tutoria e coordenação de curso é fundamental para o desenvolvimento dos cursos. Nesse sentido, os coordenadores de tutoria realizam reuniões mensais com os tutores a distância, visando o alinhamento de procedimentos na interação com os professores e alunos, bem como o compartilhamento de boas práticas. Discutem-se os problemas que surgem à medida que as disciplinas são desenvolvidas com a proposição de ações a serem realizadas pelos tutores, contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas dos cursos. Os tutores a distância também se reúnem com os professores responsáveis pelas disciplinas antes da sua oferta para receberem as orientações sobre os conteúdos e as atividades e, ainda, para definirem as ações pedagógicas relevantes para o desenvolvimento da disciplina no AVA.

Quartieiro e Silva (2014) apontam que as reuniões periódicas entre coordenadores de tutoria e de professores com os tutores são fundamentais, em virtude das necessidades pedagógicas dos cursos e das funções assumidas pelos tutores. Além dos conhecimentos nas respectivas áreas dos cursos, o acompanhamento das disciplinas no AVA e nos encontros presenciais demanda o desenvolvimento das habilidades e atitudes dos tutores voltadas para a EaD. É importante salientar que os tutores presenciais e a distância dos cursos EaD/UEMG, selecionados para um determinado período e/ou disciplina do curso, podem ser reconduzidos para períodos subsequentes à sua seleção, havendo a possibilidade de sua permanência até o final dos cursos para os quais foram selecionados. A continuidade depende da avaliação periódica realizada pelos coordenadores de tutoria com a constatação do desempenho satisfatório ou não, garantindo-se, em caso positivo, a renovação.

Entende-se que os tutores ocupam um lugar de destaque no processo de ensino e de aprendizagem, pois atuam no acompanhamento dos alunos no AVA e nos polos de apoio presencial e na mediação entre professores e alunos. Por isso, requer-se dos tutores a presença nos encontros presenciais nos polos de apoio, acompanhando os professores responsáveis pela ministração das aulas das disciplinas e na aplicação das avaliações. Por sua vez, os tutores presenciais atuam nos polos com horários definidos durante a semana, possibilitando aos alunos o apoio no acesso ao AVA, além das demais funções de auxílio durante a realização das atividades presenciais.

As ações pedagógicas, em sua maior parte, são realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), demandando dos tutores o domínio de ferramentas comunicacionais e de linguagem. Daí, a importância da formação continuada e do monitoramento de suas ações no desenvolvimento das disciplinas.

Tendo concluído dois cursos de pós-graduação e considerando que o tutor é um personagem novo dentro do modelo pedagógico desta universidade e sendo essas conclusões sobre tutoria as primeiras realizadas pela

EaD/UEMG como integrante ao Sistema UAB, verificou-se a necessidade da implementação de metodologias e instrumentos para avaliação e monitoramento, que subsidiem reflexões e propostas de melhoria em relação à qualificação do modelo de tutoria nos cursos EaD/UEMG.

Pressupostos e apontamentos para a comunicação na EaD via ambientes virtuais de aprendizagem

Dentre tantos desafios enfrentados no contexto de implementação de cursos na modalidade aqui tratada, destacam-se as questões pertinentes aos processos comunicacionais e de linguagem com vistas à superação de uma cultura escolar centralizadora, hierarquizada e unidirecional.

No cenário criado no contexto de implementação da EaD via UAB, na UEMG, aposta-se que a *Word Wide Web* (WWW), especialmente por meio de AVAs, é um instrumento poderoso que pode possibilitar condições significativas para a superação desta cultura. As possibilidades formativas via redes colaborativas, objetos de aprendizagem e recursos de ensino diversos e abertos, bem como a promoção de roteiros personalizados podem flexibilizar percursos e atender demandas particulares, respondendo com mais propriedade às necessidades e desejos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Considera-se válido trabalhar em uma perspectiva que: a) considere que os sujeitos não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias e esquemas de trabalho; b) conceitue a prática da formação a partir das experiências concretas e a sua análise, reflexão e crítica; e c) considere a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática e em relação a pares (outros estudantes, professores, tutores, coordenadores etc.).

Sistemas de formação (autoaprendizagem, formação personalizada, aberta, flexível), baseados em tecnologias interativas de aprendizagem, são auxiliares poderosos para a construção de um fazer mais cooperativo, colaborativo e conectivista. As redes educacionais têm dado espaço às classes virtuais, grupos de trabalho (newsgroups), bibliotecas on-line, círculos de aprendizagem e universidades eletrônicas, webfólios, redes sociais diversas, demonstrando um grande potencial em relação à formação dos sujeitos aprendizes.

Entende-se que as ações formativas em rede e na Rede, com vistas ao envolvimento de múltiplos atores que têm a sua trajetória prioritariamente ou exclusivamente no presencial, deverão contemplar as mutações contemporâneas em relação ao saber e ao poder e à potencialidade das redes cooperativas virtuais como alternativa de ruptura do discurso pedagógico circular. Usando o jargão da informática, nem minimizar nem maximizar suas possibilidades, ao contrário, seguir fluxos de ação que possam levar a um constante processo de elucidação das potencialidades de AVAs em sua formação.

Para viabilizar tais pressupostos, considera-se que o cuidado com a linguagem e a comunicação, via objetos de aprendizagem diversos, seja imprescindível, dentre os quais, destaca-se aqui o material didático. Entende-se que material didático se refere a produtos utilizados em processos pedagógicos com finalidades educativas, que podem ser: suporte impresso, audiovisual, mídias eletrônicas, entre outros. De acordo com Chartier (1999), o material didático relaciona-se ao suporte que permite a veiculação de um conteúdo. Assim, esse material demanda um suporte que possibilite a sua leitura por meio das atividades sensoriais (visão, audição, tato, olfato), compondo, junto com os recursos tecnológicos de interação pedagógica, a interface entre os atores/autores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem – especialmente alunos, professores e tutores – assim como entre esses sujeitos e o conhecimento. Desse modo, o material didático assume um papel de suma importância na EaD. Para Neder,

> [...] na educação a distância, o aluno não vai estar fisicamente presente em todos os momentos da relação pedagógica. Mas apesar da distância física, não pode deixar de existir o diálogo permanente. O material didático é o instrumento para esse diálogo. Ele deve ser pensado e concebido no interior de um projeto pedagógico e de uma proposta curricular definidas claramente. (NEDER, 2003, p.47).

Nesse sentido, o material didático para a EaD apresenta algumas especificidades que, em geral, o diferenciam do material impresso tradicional (o denominado livro-texto)- (ver Quadro 1).

Considerando-se as características apresentadas no supracitado quadro e com base em nosso percurso na UEMG, busca-se desenvolver um processo de elaboração de conteúdos didáticos para a EaD com base em orientações relacionadas a: a) **Comunicação** - deve motivar, envolver e provocar os sujeitos para o intercâmbio de informações, gerando *feedback*. b) **Adequação** - deve adequar-se aos objetivos propostos no plano de curso/ensino trabalhado. c) **Legibilidade** - deve apresentar textos de fácil leitura. d) **Autoexplicativo** - deve transmitir a mensagem de forma clara e concisa, não exigindo que o leitor recorra a outros suportes para o seu entendimento. e) **Autoria** - deve apresentar indicações de fontes e citações de forma adequada. f) **Diagramação** - deve distribuir elementos textuais e gráficos de forma padronizada no espaço limitado da página impressa. g) **Imagens** - deve apresentar representações visuais que auxiliem o sujeito no entendimento do texto e dos objetivos da apresentação de seu conteúdo. h) **Intencionalidade** - deve estar em sintonia com as intenções dos objetivos pretendidos. i) **Acessibilidade** -

Quadro 1 – Características do livro-texto tradicional e do material didático para a EaD

LIVRO-TEXTO	TEXTO PARA MATERIAL DIDÁTICO PARA A EAD
Comunicação Unidirecional	Comunicação bidirecional e dialogada
O aluno recebe a informação	O aluno interage ativamente
A estrutura é oculta	A estrutura é apresentada ao aluno
O aluno é guiado	Aprendizagem autodirigida
Linguagem impessoal	Linguagem dialogada e problematizadora
Pouca aplicação de conhecimentos e competências	Prioriza o desenvolvimento de novos conhecimentos e competências
Sem atividades, somente ao final do texto	Atividades bem distribuídas ao longo do texto
Conteúdo em capítulos ou em grandes blocos	Conteúdo dividido em pequenas partes
Avaliação apenas ao final	Avaliação ao longo do processo

Fonte: Elaboração dos autores (2015) com fundamentação em (Lança, 2011).

deve ser de fácil acesso e disponível para portadores de deficiência visual. Destaca-se aqui que, caso haja recursos financeiros para tal, uma estratégia interessante para a acessibilidade do material é a sua divulgação via *tablet* e *smartphones*. j) **Dialogicidade** - deve apresentar linguagem clara, objetiva e dialógica. k) **Mídias** - deve propor a utilização de mídias diversificadas de forma adequada às intencionalidades dos objetivos pretendidos.

No seu processo de elaboração dos conteúdos didáticos, respondida as questões: o que se deseja com a proposta? quais as suas finalidades político-pedagógicas? o que os estudantes estarão aptos a desenvolver? quais conteúdos, habilidades e competências eles deverão adquirir? qual abordagem teórica dará suporte ao programa?; deve-se considerar a(s)/o(s): a) organização flexível e adaptada ao contexto de cada curso; b) características específicas ao contexto do público-alvo; c) habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo público-alvo; d) especificação de objetivos gerais, os quais dizem sobre o que se deseja alcançar em termos globais e específicos, o que se deseja alcançar em temos pontuais/em casa fase do planejamento; e) definição do conjunto de estratégias/ferramentas de ensino (*chat*, fórum de discussão, entre outros) e avaliação (frequência no fórum, relatórios, resenhas, *webfólio*, provas, entre outros); f) materiais e suportes tecnológicos (pode-se criar uma lista de discussão, existem condições de postar um vídeo para a turma, existem condições de utilizar um *chat*, entre outros) disponíveis.

Para tanto, os professores são orientados a criarem e disponibilizarem os conteúdos didáticos, considerando: a) que os cursistas devem receber certa quantidade de informação de cada vez; b) que eles deverão ser estimulados a refletir sobre os conteúdos disponibilizados e relacioná-los a outras unidades e ao seu cotidiano; c) a apresentação dos objetivos gerais do módulo e das unidades, e os específicos de cada série; d) a introdução em relação ao conteúdo abordado; e) a orientação em relação ao desenvolvimento das atividades previstas; f) a clara divisão entre as seções (unidade-séries); g) que o conteúdo deve ser apresentado passo a passo; h) que as atividades devem ser distribuídas ao longo do texto; i) a indicação de leituras complementares/de aprofundamento; j) a presença de bibliografia comentada; k) que o texto deve dialogar com o aprendiz, sendo, portanto, interativo; l) a importância da utilização de diversas mídias (filmes, músicas, jogos, entre outros); m) a importância de utilizar marcadores textuais (uma seta, um desenho, entre outros, que sinalizem o texto), chamadas (textos em quadro, balões, entre outros, que chamem a atenção do interlocutor), imagens diversas (uma figura, um quadro, entre outros, que ilustre e complete o conteúdo abordado) - (ver Quadro 2).

Considerações finais

Este trabalho situou-se no debate sobre a EaD no Brasil e, especialmente, abordou o papel da UAB na UEMG. Em termos específicos, tratou dos caminhos pedagógicos assumidos por esta Ipes no contexto de implementação da modalidade EaD. Fez uma reflexão sobre os caminhos da EaD e sua relação com a formação humana numa perspectiva conectivista e focou nos aspectos técnico-administrativos, políticos - considerados significativos na execução do Plano de Trabalho (PT) -, em termos de estratégias utilizadas e desafios em curso; no percurso pedagógico engendrado, tendo como eixo condutor o papel do tutor como um novo personagem na estrutura pedagógica da universidade e na comunicação via AVAs.

A EaD, dentre as políticas educacionais, como modalidade de ensino, tem se apresentado como uma ferramenta da formação humana no tocante à aquisição e distribuição de conhecimentos e habilidades.

Considerando que a UEMG tem como missão "[...] promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão de modo a contribuir para a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a integração dos setores da sociedade e das regiões do Estado", missão essa que dialoga com os pressupostos da formação humana, a modalidade EaD, ainda embrionária, representa para esta Universidade uma ferramenta essencial ao cumprimento de sua missão.

Quadro 2 - Roteiro para a elaboração de materiais didáticos a serem disponibilizados no AVA

DISCIPLINA/CONTEÚDO
Docente
Mensagem de boas-vindas Adicione na coluna ao lado o texto de boas-vindas aos cursistas. Nela você deverá apresentar a disciplina e seus objetivos. Trata-se de um texto breve que estará disponível logo no início do ambiente virtual da disciplina.
Unidade
Título da unidade Informe o título da unidade. Deve ser um nome curto relacionado ao conteúdo.
Período da unidade Informe o período em que esta unidade estará disponível para os cursistas. Dentro deste prazo, o cursista deverá realizar as leituras dos materiais indicados e as atividades propostas. É interessante que as unidades tenham início numa segunda-feira e término no domingo para que os cursistas tenham o período do final de semana para finalizar as atividades.
Texto de apresentação da unidade e seus objetivos. Ao iniciar cada unidade, é necessário apresentar um breve texto de apresentação de seus objetivos e atividades.
Materiais de apoio ao cursista Informe ao lado quais serão os materiais de apoio desta unidade aos cursistas. Ex: capítulos da apostila, vídeos, textos, artigos, links na web etc. Para cada um dos materiais, informe os seguintes dados: Nome do material: Breve descrição: Tipo de mídia (texto, vídeo, links etc.) Tipo de arquivo: (disponível na web ou anexo) Link do arquivo (no caso de mídias disponíveis na web): Em caso do material ser a apostila, indicar o(s) capítulo(s) de referência. Se forem vídeos, artigos, textos ou links que estão disponíveis on-line, informar o endereço. Se optarem por arquivos que não estejam on-line, como PDF ou word, anexá-los ao enviar o mapa de atividades.
Atividades da unidade Informe ao lado quais serão as atividades desta unidade. Ex: fóruns, pesquisas, estudo de caso, questionários, wikis. Para cada uma das atividades, informe os seguintes dados: Atividade 1: Nome da atividade Breve descrição da atividade Enunciado da atividade (texto que estará disponível aos cursistas) Orientações sobre a realização da atividade: (ex.: seguir regras da ABNT, limite de laudas, formatação, referências, fontes bibliográficas complementares etc.) Objetivos da atividade: Critérios avaliativos: Questões da atividade (se necessário) Tipo de atividade: (Se é um Fórum, Tarefa, Wiki, chat, questionário etc.) Tipo de interação (individual, dupla, grupo, turma) Valor: Prazo de envio:

Fonte: Coordenação UAB/UEMG (2015).

A inserção no sistema Universidade Aberta do Brasil impulsionou, na UEMG, o movimento de implementação e consolidação da EaD/UEMG rumo à sua institucionalização, fortalecendo a estrutura já existente, como NEaD e Cepead, e promovendo a criação de outras estruturas de suporte gerenciais, como o Comitê EaD/UEMG. Ademais, tendo em vista o número de municípios contemplados pela oferta de cursos na modalidade EaD/UEMG e as diversas regiões abrangidas, a UAB/UEMG tem fortalecido a capilaridade desta instituição.

Os contributos que se tem no Ensino Superior na dinâmica do sistema UAB conduzem a advogar em favor da importância dos convênios, que pressupõem a transferência voluntária de recursos para viabilizar o financiamento de atividades de interesse comum. Entretanto, a sua estruturação e regulamentação acabam por dificultar o cumprimento de objetos pactuados, sendo necessários arranjos financeiros flexíveis de modo a minimizar suas interferências, que comprometem a dimensão pedagógica dos cursos. Há divergências entre os tempos de execução financeira e pedagógica – produzidas pelo excesso de legislações aos quais a execução financeira está submetida (federais e estaduais)-, enquanto a demanda é de uma gestão flexível e descentralizada.

O desenvolvimento da EaD tem proporcionado uma ressignificação da docência em razão dos inúmeros atores que atuam nessa modalidade educacional. Dentre esses atores, o tutor apresenta-se como um novo personagem na estrutura pedagógica da Universidade. Ele ocupa um lugar de destaque no processo de ensino e de aprendizagem, atuando no acompanhamento dos alunos no AVA, nos polos de apoio presencial e na mediação entre professores e alunos.

Ao concluir dois cursos de pós-graduação nesta Universidade, verificou-se a necessidade da implementação de metodologias e instrumentos para avaliação e monitoramento, que subsidiem reflexões e propostas de melhoria da qualificação do modelo de tutoria nos cursos EAD/UEMG.

Dentre tantos desafios enfrentados no contexto de implementação de cursos na modalidade aqui tratada, destacam-se duas conclusões pertinentes em relação aos processos comunicacionais e de linguagem com vistas à superação de uma cultura escolar centralizadora, hierarquizada e unidirecional, a saber: 1) os sistemas de formação baseados em tecnologias interativas de aprendizagem são auxiliares poderosos para a construção de um fazer mais cooperativo, colaborativo e conectivista; 2) as ações formativas em rede e na Rede deverão contemplar as mutações contemporâneas em relação ao saber e ao poder e à potencialidade das redes cooperativas virtuais como alternativa de ruptura do discurso pedagógico circular.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm›. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm›. Acesso em: 29 jul. 2015.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm›. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Portaria Interministerial CGU/MP/MF nº 507, de 24 de novembro 2011. Estabelece normas para execução do disposto no Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007 que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 2011. Disponível em: ‹http://www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/portaria-interministerial-no-507-de-24-de-novembro-de-2011/view›. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1.369, de 07 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 dez. 2010. Disponível em: ‹http://www.ufgd.edu.br/prograd/cograd/downloads/portaria-normativa-mec-no-1.369-2010›. Acesso em: 31 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE nº 26, de 05 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jun. 2009. Disponível em: ‹file:///C:/Users/m11722295/Downloads/res_26-2009_bolsas_uab.pdf›. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE nº 24, de 04 de junho de 2008. Dispões sobre Orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jun. 2008. Disponível em: ‹http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao24.pdf›. Acesso em: 29 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução CD/FNDE nº 19, de 13 de maio de 2005. Dispõe sobre a descentralização de créditos orçamentários constantes do orçamento do FNDE para outros órgãos e entidades do Governo Federal, integrantes dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 maio 2005. Disponível em: ‹http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4197-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-19,-de-13-de-maio-de-2005›. Acesso em: 29 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Ofício Circular nº 21/2011 – DED/CAPES, de 16 de dezembro de 2011. Complementa informações sobre o vínculo da tutoria do Sistema UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2015. Disponível em: ‹file:///C:/Users/m11722295/Downloads/Oficio_Circular_21_-_2011dedcapes.pdf›. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Ofício Circular nº 20/2011 – DED/CAPES, de 15 de dezembro de 2011. Apresenta decisões e encaminhamentos procedentes do 5º Encontro Nacional de Coordenadores UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2015. Disponível em: ‹file:///C:/Users/m11722295/Downloads/Oficio_Circular_20-2011dedcapes.pdf›. Acesso em: 10 jul. 2015.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

LISSEANU, Doina Popa. **Un reto mundial**: la educación a Distancia. Madrid: ICE-UNED, 1988.

MENDES, Valdelaine. **O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.28, n. 2, p.103-132, jun. 2012.

MILL, Daniel et al. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MILL, Daniel et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 2, v. 2, n. 4, p. 112-127, ago./dez. 2008.

MINAS GERAIS. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1997. Disponível em: ‹http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf›. Acesso em: 10 jul. 2015.

MINAS GERAIS. Lei nº 11.539, de 22 de julho de 1994. Dispõe sobre a Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 22 jul. 1994. Disponível em: ‹https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=11539&comp=&ano=1994›. Acesso em: 10 jul. 2015.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In: PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância**: Inícios e Indícios de um percurso. Cuiabá: Ed.UFMT, 2003. p. 75-94.

QUARTIEIRO, Elisa Maria; SILVA, Karina Bernardes de Oliveira. A docência e educação a distância. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 315-332, jan./abr. 2014.

QUIRINO, Raquel; CORRADI, Wagner; MACHADO, Marcela Rosa de Lima. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) Como Proposta de Formação Universitária no Âmbito da UFMG: resultados, desafios e perspectivas. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2013, Belém - PA. **Anais**, 2013. Disponível em: ‹http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT1/114385.pdf›. Acesso em: 30 jul. 2015.

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade** [online], v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001.

18

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LICENCIATURA SEMIPRESENCIAL

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella
Profa. Associada 3, Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada, FEUSP.

PICAZZIO, Enos
Prof. Doutor, Departamento de Astronomia, IAGUSP.

Palavras-chave:
Formação de professor.
Ensino e aprendizagem.
Interdisciplinaridade.

Este artigo tem como objetivo apresentar o Curso de Licenciatura em Ciências (CLC) na modalidade EaD oferecido pela Universidade de São Paulo, bem como discutir o sentido da formação de professores para o ensino de Ciências para melhorar a qualidade das escolas no Estado de São Paulo. Visa ainda apresentar a concepção do curso CLC tendo como desafio uma perspectiva integrada e interdisciplinar no currículo da graduação.

Introdução: Educação a Distância na USP- breve histórico

Há quase 150 milhões de estudantes universitários no mundo no momento, e estima-se que esse número deva praticamente dobrar por volta de 2034. Esse é um desafio para todas as universidades. O percentual de jovens inseridos no Ensino Superior no Brasil é ainda muito pequeno, representando pouco mais de um terço da média do número equivalente nos países mais ricos, o que coloca uma necessidade evidente de expansão que tem que ser feita com qualidade e inclusão social. Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) é elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. Mas, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os números apontam para índices muito aquém desses valores: apenas 3.559.100 (15,82%) do total de estudantes brasileiros entre 18 e 24 anos encontram-se matriculados em algum curso superior de graduação. Esse valor é menor ainda para os casos das regiões Norte e Nordeste: 10,73% e 10,77%, respetivamente, (os cálculos foram relativizados segundo a população dessa faixa etária para cada região). As outras regiões brasileiras, embora tenham índices melhores que estes, ainda merecem atenção, pois se apresentam abaixo da meta: Sudeste – 18,09%; Centro-Oeste – 19,80%; e Sul – 20,03%.

Diante desse imenso desafio quantitativo, há necessidade de uma redefinição do Ensino Superior, e a Educação a Distância (EaD), usando recursos da tecnologia da informação, é uma alternativa viável e potencialmente eficiente. A Educação a Distância permite um crescimento do sistema educacional e um maior acesso de pessoas que antes não teriam a possibilidade de serem formadas pela USP pela limitação geográfica e de deslocamento.

Alinhada à missão institucional e aos esforços para enfrentar os desafios externos e internos do mundo contemporâneo, a Educação a Distância na USP é considerada uma das formas de atender à crescente demanda por acesso ao Ensino Superior de qualidade e à necessidade de promover maior inclusão social.

A aprovação pelo Conselho Universitário da USP, em 2009, do primeiro curso de graduação a distância (Licenciatura em Ciências, doravante citado como CLC) é emblemática, significando que a universidade assumiu um papel proativo no tema. É uma nova modalidade que se impõe e a USP está proporcionando Educação de qualidade também nessa modalidade, representada pelas notas cinco em todas as dimensões avaliadas pelo Inep por ocasião da visita in loco para credenciamento para EaD.

A forte demanda por novos modelos para a educação superior, que permitam explorar o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação providas pela Internet e outras mídias, estão cada vez mais sendo incorporadas aos processos de ensino e de aprendizagem, tanto presencial como a distância.

A USP tem a experiência com EaD em centenas de cursos de extensão ao longo dos últimos sete anos. Especialmente no que diz respeito à educação continuada, a USP considera que o lugar da Educação a Distância pode ser importante e até dominante em um futuro próximo, especialmente num país de dimensões continentais como o Brasil.

Com as várias experiências de EaD e uso de tecnologias para apoio aos docentes e discentes, como os cursos de especializações, por exemplo, em parceria com a Secretaria do Estado da Educação para professores, coordenadores e gestores – Redefor –, a USP cria novas plataformas de comunicação com a comunidade acadêmica e com o público em geral. Torna-se uma universidade aberta para o mundo, disponibilizando cursos, programas e informações a qualquer pessoa com acesso à Internet em qualquer parte do globo, assim como as mais reconhecidas universidades mundo.

Perfil e funcionamento do curso de Licenciatura em Ciências

O curso está estruturado de acordo com as diretrizes gerais da graduação na Universidade de São Paulo (USP), respeitadas as legislações específicas para a formação de professores da Educação Básica, CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 1/2005, bem como aquelas referentes ao Ensino Superior na modalidade a distância, contemplando os Referenciais de Qualidade e o Decreto 5.622/2005. Tem como objetivo formar um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e sustentável.

Tendo em vista os princípios expressos no Programa de Formação de Professores da USP, dever-se-á garantir que "[...] a formação dos professores parta da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional [...]" (USP, 2004, p. 4). Deve-se, ainda, dado o caráter público da Educação, estabelecer a relação íntima da universidade com as escolas das redes estadual e municipais de ensino, que estão entre as instituições nas quais os futuros professores exercerão suas atividades. Essas escolas constituem o *lócus* privilegiado para o desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados, que possuem o objetivo de proporcionar ao licenciando a compreensão de teorias, práticas, valores e a história das instituições escolares. É fundamental, também, assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, introduzindo os licenciandos no processo da geração do conhecimento pela investigação científica, estimulando sua criatividade e participação, ao mesmo tempo em que, pela sua exposição ao fazer da Ciência, possam entender a sua relatividade histórica.

O CLC oferece anualmente 360 vagas, distribuídas nos sete Polos de apoio presencial: Jaú, Lorena, Piracicaba, Ribeirão Preto, Santos, São Carlos e São Paulo, todos nos campi da USP nas respectivas cidades. O Polo, definido como a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o art. 12, do Decreto no 5.622/2005, é o próprio campus universitário, e, portanto, os alunos matriculados nessa modalidade possuem os mesmos benefícios e direitos dos alunos presenciais, como uso de bibliotecas (o Sistema Integrado de Bibliotecas da USP – Sibiusp – integra 43 bibliotecas de faculdades distribuídas nos *campi* universitários, com acervo total de mais de 2 milhões de volumes.), laboratórios, restaurantes, prática de esportes etc.

Diferentemente da estrutura curricular da maioria dos cursos de formação de professores, baseada em um conjunto de disciplinas básicas isoladas, esta proposta do CLC prevê um conjunto de disciplinas específicas integradas em uma organização curricular modular, centrada em seis grandes temas, com o objetivo de integrar a formação dos alunos. Nesse contexto, as disciplinas dos dois primeiros anos são basicamente conceituais nas áreas de Física, Química, Biologia e Geociências e, nos dois anos seguintes, são disciplinas que visam a aplicação conceitual de maneira interdisciplinar. O aluno terá uma formação básica vivenciando situações do cotidiano, aplicando conceitos em problemas reais com o objetivo de serem alfabetizados cientificamente. Neles, os conhecimentos de cada uma das grandes áreas dos saberes científicos são tratados de forma integrada em módulos semestrais, de modo a fornecerem os elementos necessários para a compreensão multifacetada dos fenômenos científicos em relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos do currículo.

A proposta de desenvolvimento de conteúdos a partir de temas integradores não se apresenta como um simples modismo ou apropriação de um slogan educacional vazio, mas sim, responde à especificidade do conteúdo de Ciências, que se expressa a partir da integração das chamadas Ciências da Natureza (Astronomia, Geociências, Biologia, Física, Química), Ser Humano e Meio Ambiente, Saúde, Trabalho, Tecnologia, Sociedade e da Matemática (na compreensão dos fenômenos naturais). Essa concepção integrada (LOPES, 2006) não é concebida como uma transposição imediata de conclusões relativas às dinâmicas do conhecimento científico para o contexto escolar, mas sim no entendimento de que os conhecimentos científico e escolar se constituem como instâncias próprias de conhecimento com dimensões epistemológicas e sócio-históricas distintas, mas que podem ser integradas em prol de estudos aplicados para a melhoria da Educação. É importante salientar que, paralelo aos conteúdos diretamente associados aos diferentes temas integradores, é previsto o aprofundamento de conteúdos de cada uma das diferentes áreas científicas, de forma a garantir ao aluno a compreensão aprofundada dos conteúdos científicos previstos no curso, possibilitando a diferenciação e o reconhecimento de elementos comuns em cada uma delas.

Neste curso há a integração das novas tecnologias com a tradição acadêmica da Universidade de São Paulo, de forma a proporcionar ao aluno conteúdos digitais minunciosamente preparados, recursos interativos, ao mesmo tempo em que possui infraestrutura de estudos e apoio acadêmico virtual e presencial.

Nesse contexto, é prevista uma intensa interação entre todos os sujeitos envolvidos no curso, ou seja, alunos, docentes, tutores e educadores, principalmente, por se tratar de um curso de formação de professores em que a interação e a socialização de experiências representam elementos essenciais para a formação do futuro educador, considerado nesta proposta como um intelectual crítico e reflexivo (PIMENTA & GHEDIN, 2002). A valorização da interação pode ser observada pela relação de tutores e alunos no curso, de modo que permite um acompanhamento efetivo de cada um dos alunos, sendo este um diferencial no modelo adotado.

Desta forma, além das interações previstas nas atividades presenciais, as atividades a distância também possibilitam outras formas de interação mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), permitindo a formação de grupos e a sistematização de um contato contínuo entre os sujeitos envolvidos no curso. A mediação tecnológica concebida neste projeto não se remete a uma mera ponte estabelecida entre as práticas pedagógicas, entre seus diferentes aspectos, ou até mesmo entre essas práticas e outras práticas sociais, consideradas de forma independente umas das outras, mas sim, a considera como um conjunto de relações, de ações recíprocas, no interior das práticas didático-pedagógicas desenvolvidas (OLIVEIRA, 2001). Assim, as atividades a distância mediadas pelas TIC e associadas às presenciais, cumprem a tarefa de orientar os estudantes no processo de aquisição e construção ordenada e organizada do conhecimento, superando a racionalidade tecnológica e visões deterministas da tecnologia em sua relação com o processo educativo.

Como alunos regulares da Universidade de São Paulo, os graduandos fazem uso de suas instalações, encontrando-se com frequência com seus colegas de curso, tutores, educadores e docentes (papéis descritos no item Equipe Multidisciplinar). Para isso, em cada polo, o aluno tem acesso às bibliotecas, salas para encontros e estudo. Além disso, os alunos participam, nos vários polos, em conjunto e acompanhados de docentes, tutores ou educadores, de aulas e reuniões síncronas por videoconferência, atividades laboratoriais e pesquisa.

A organização do curso em polos, localizados em diferentes campi da USP, credita ao curso um caráter inter-campi inovador, o que viabiliza ações colaborativas entre os polos, tanto no acompanhamento a distância quanto no desenvolvimento das atividades presenciais. Assim, as potencialidades, estruturas e características de cada um

dos polos, localizados nos diferentes campi, podem ser socializadas durante o desenvolvimento do curso.

Os conteúdos do curso são elaborados pelos professores doutores da USP das várias áreas que compõem o currículo do curso, coordenado por um professor de cada área, que conta com uma equipe de apoio acadêmico e multidisciplinar para sua realização. O curso está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da USP. Além da equipe de EaD, há ainda um grupo gestor, que se reúne quinzenalmente na sede, composto pela coordenação de EaD, coordenadores de módulos, diretores de polo e equipes de apoio.

Por ser o primeiro curso de graduação a distância da USP é acompanhado e avaliado continuamente, conforme posto nas diretrizes estabelecidas pela Pró-Reitoria de Graduação (Prog)[1]. O curso também tem representante na Comissão Interunidades das Licenciaturas, que assessora a Prog nos assuntos específicos das licenciaturas e no Conselho de Graduação (COG) da Prog.

Além do rigor acadêmico, o curso se propõe a conhecer a realidade escolar e atender às demandas do Ensino Fundamental.

Este curso preenche a lacuna de formação do professor de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse professor é, geralmente, formado em uma das áreas das Ciências da Natureza, entretanto, tem que ensinar todas elas. Na rede estadual de São Paulo, por exemplo, 80% dos professores de Ciências são formados em Biologia, o que restringe o ensino a esta área, o que pode ser observado nos resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp – de 2008. Os alunos apresentam nível de desempenho insuficiente em Ciências da Natureza. Além disso, quando avaliados, os alunos da rede estadual se saem ligeiramente melhor em questões de Biologia do que em Física e Química.

Portanto, é necessário investir na formação qualificada do professor de Ciências do Ensino Fundamental para que se possam atingir níveis de aprendizagem mais satisfatórios, visto que o desenvolvimento de um país está intimamente ligado ao desenvolvimento das Ciências e da Tecnologia.

Objetivos da formação de professores

O CLC tem como objetivo principal formar professores de Ciências para o Ensino Fundamental, garantindo a formação de um profissional que tenha a compreensão abrangente e integrada das Ciências da Natureza e, ao mesmo tempo, a formação de um intelectual crítico e reflexivo, preparado para orientar e estimular o aprendizado significativo das ciências.

A formação inicial do futuro professor é um momento no qual as bases teóricas e metodológicas devem possibilitar um processo de aprendizagem em que o aluno seja estimulado a: questionar processos naturais e tecnológicos, mas interpretando e prevendo as evoluções científicas e tecnológicas; sistematizar informações relevantes à compreensão de situações-problema, formulando hipóteses, planejando e realizando experimentos e analisando seus resultados (Método Científico); reconhecer o sentido histórico da Ciência e da Tecnologia, percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas e na capacidade humana de transformar o meio; entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências da Natureza na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; integrar conteúdos específicos da área de Ciências com situações da vida cotidiana. Além dessas bases teóricas, é importante que os alunos compreendam o papel da docência como um mediador do processo de aprendizagem do aluno, estimulando uma aprendizagem significativa e critica, ou seja, uma formação pedagógica que permita ao futuro professor perceber a contribuição que ele dará à sociedade formando alunos do Ensino Fundamental que atuem com consciência na sociedade e que estejam atentos ao papel da ciência em sua vida.

Concepção metodológica do curso

A Educação a Distância na USP apoia-se em uma metodologia flexível e adaptável em função dos objetivos de aprendizagem, do público-alvo e dos recursos disponíveis para cada projeto específico. Para o sucesso na utilização da metodologia, foram definidas diretrizes gerais, que englobam tanto os pressupostos pedagógicos da Educação a Distância na USP, quanto os processos de Projeto Instrucional.

Assim, adotou-se um metamodelo pedagógico que dá alguns parâmetros de modelos a serem utilizados em cada componente curricular do curso. Ele é orientado pelo modelo de Projeto Instrucional para elaboração e criação dos cursos, para orientar a produção dos conteúdos digitas e para os serviços de tutoria.

Por trás de quaisquer ações de ensino e de aprendizagem criadas, sejam elas presenciais ou a distância, há um modelo pedagógico que define – explícita ou implicitamente – as premissas sobre o que significa ensinar e aprender. O modelo pedagógico pode ser conceituado como um conjunto de regras e condições que orientam a maneira pela qual os alunos podem atingir determinados objetivos de aprendizagem, em determinado contexto e domínio de conhecimento, da maneira mais efetiva.

Considerando-se o contexto de excelência acadêmica no qual está inserida a Educação a Distância na USP, com toda a diversidade metodológica de suas unidades de ensino e de seus mais de 5.800 docentes em suas respectivas áreas de conhecimento, optou-se por trabalhar

1. Disponível em <http://naeg.prg.usp.br/siteprg/prg/metas_gesta02006.phtml>

no nível macro com um metamodelo pedagógico capaz de suportar diferentes modelos considerados apropriados a determinados programas, projetos e disciplinas.

Tamanha riqueza e qualidade de recursos torna único o desafio de construir uma metodologia que equilibre os incontestáveis valores individuais, locais e institucionais em uma abordagem coerente, cuja unidade metodológica seja facilmente perceptível aos alunos.

A opção por um metamodelo estrutural encontra eco em iniciativas internacionais que buscam elementos comuns a toda e qualquer ação de ensino e de aprendizagem. Conforme KOPER (2001, p. 9), o metamodelo pedagógico descreve como as pessoas aprendem, com base em consensos (*commonalities*) sobre o que é conhecimento, aprendizagem, ensino, avaliação, sistematizados em teorias, princípios e modelos apresentados na literatura ou em práticas tácitas dos educadores.

Esse tipo de abordagem favorece a análise detalhada do tipo de atividades propostas, por cotejamento ao projeto pedagógico dos diferentes programas, cursos ou disciplinas.

Com base nesta perspectiva teórica, espera-se que a formação inicial seja eficaz na preparação do aluno para que ele se torne um docente capaz de planejar sua prática em sala de aula, atuando para que o aluno do Ensino Fundamental tenha acesso a um conhecimento de qualidade, crítico e se aproprie da Ciência para aplicá-la em seu cotidiano.

Formar um professor que assuma uma prática pedagógica mais inovadora permite ao aluno observar, descrever, comparar e analisar os fenômenos observados na realidade, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas, como fazer correlações entre os conceitos da Ciência da Natureza, que estão implícitos na realidade, na sociedade. Para isso se faz necessário que o futuro professor também seja alfabetizado cientificamente.

No entanto, para se concretizar uma formação sólida, é necessário que o futuro professor possa lidar em sua prática, em suas aulas, tendo uma base teórico-metodológica consistente. Dessa maneira, o aluno de graduação de um curso semipresencial terá compreensão conceitual, tanto na dimensão epistemológica quanto na pedagógica, para que possa estabelecer, de fato, o diálogo entre a didática e o conhecimento científico, rompendo com uma prática tradicional.

Componentes do Projeto Pedagógico Comuns aos Cursos de Licenciatura da USP

Para estruturar esse curso, pensou-se em um projeto pedagógico que, para além da consistência teórica e metodológica, contemplasse as exigências legais para cursos de formação de professores estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, garantindo, assim, a presença de quatro componentes comuns aos cursos de Licenciatura.

As Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 que estabelecem as Diretrizes e cargas-horárias, respectivamente, para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, apontam que a Licenciatura deve garantir em seu projeto pedagógico quatro componentes comuns:

1. Prática como componente curricular, com duração mínima de 400 horas;
2. Estágio curricular supervisionado, com duração mínima de 400 horas;
3. Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, com duração mínima de 1800 horas e
4. Atividades acadêmico-científico-culturais, com duração mínima de 200 horas, totalizando pelo menos 2800 horas ao longo de, no mínimo, três anos.

O CLC possui nos componentes obrigatórios uma carga total de 3.585 horas, assim distribuídas:

- Prática como componente curricular (PRCC): 405 horas;
- Estágio curricular supervisionado (ECS): 420 horas;
- Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e os conteúdos didático-pedagógicos (CCNCC e CDP): 2430 horas;
- Atividades acadêmico-científico-culturais (AACC): 210 horas;
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): 120 horas.

As atividades do ECS são desenvolvidas em escolas previamente cadastradas pela coordenação do curso de forma a estabelecer um plano contínuo de atividades que contribua com a escola e, sobretudo, com a formação do futuro professor, possibilitando também o aprimoramento de todas as atividades de estágio previstas. Além do estágio docente, o licenciando ainda tem 100 horas dedicadas às atividades de gestão do ensino nela incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais, e mestres, reforço, recuperação escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (Deliberação CEE 11/2012).

A responsabilidade pela organização dos estágios curriculares supervisionados é compartilhada entre as áreas específica e pedagógica, o que se dá a partir de supervisões planejadas conjuntamente por profissionais da área de Fundamentos Teórico-Práticos da Educação e profissionais da área de Fundamentos Metodológicos do Ensino, desenvolvidas paralelamente no mesmo semestre, possibilitando a ressignificação das discussões e conceitos pedagógicos dentro do ensino de Ciências.

São previstas 420 horas de ECS, desenvolvidos a partir do módulo IV do curso, atendendo ao número de horas exigido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As 420 horas de ECS estão sob a responsabilidade da Faculdade de Educação. Cada disciplina de formação didático-pedagógica contém horas de estágio destinadas a atividades orientadas dentro do escopo da área, como pode ser visto no quadro de distribuição de horas da Matriz Curricular.

Supervisão de Estágio

A supervisão da prática pedagógica (ALARCÃO & TAVARES, 1987) é concebida neste projeto dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, na qual a supervisão figura-se como o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta o futuro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. A supervisão de estágio é acompanhada tanto presencialmente, quanto a distância por um supervisor para cada dez alunos.

» **Supervisão presencial nos polos:** A supervisão presencial é prevista com a finalidade de garantir discussões e reflexões, entre supervisores e licenciandos e entre os próprios licenciandos, considerando as experiências de estágio vivenciadas, de modo que se constitui como um espaço fundamental para a socialização e análise destas experiências. O estágio é orientado por educadores formados em Pedagogia e educadores da área de Ciências.

» **Supervisão a distância, síncrona e assíncrona:** A orientação é acompanhada por supervisores dedicados especificamente a estas atividades. No AVA, ficam disponíveis para tirar dúvidas, solucionar problemas e propor orientações sobre o estágio em desenvolvimento, tanto nas ferramentas síncronas, quanto nas assíncronas. Todas as ações dos educadores e supervisores são planejadas e acompanhadas pelos docentes responsáveis.

Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural (CCNCC) e Conteúdos Didáticos-Pedagógicos (CDP)

Os Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural (CCNCC) correspondem aos conteúdos específicos das áreas que compõem as Ciências da Natureza e os Conteúdos Pedagógicos, sendo relativos aos conhecimentos didáticos-pedagógicos (CDP) necessários à formação do futuro docente. Esses conteúdos são desenvolvidos nos módulos, contemplando conteúdos teóricos e práticos. As horas previstas para o desenvolvimento dos conteúdos são distribuídas em ambiente virtual de aprendizagem e em aulas presenciais. Há, nos momentos presenciais, as aulas presenciais experimentais desenvolvidas em laboratórios de ensino nos diferentes campi da USP. As atividades a distância são mediadas pelos tutores, professores e educadores.

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) formam um conjunto aberto de atividades formativas em sentido amplo. O aluno tem que realizar 210 horas que, durante todo o curso, são avaliadas e validadas pelo tutor e contabilizadas nos dois últimos semestres do curso através de duas disciplinas específicas (AACC I e AACC II) em que o aluno deve matricular-se. Nas normas para o cômputo das AACC (anexas), o aluno encontra a lista de tipos de atividades e número de horas correspondentes e procedimentos para o registro e para o cômputo das horas.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

A partir do módulo VII, o licenciando começa a desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo desse trabalho é desenvolver nos licenciandos a capacidade de integração dos conteúdos curriculares das diferentes áreas das Ciências da Natureza e dos conteúdos da Educação, a partir do desenvolvimento de projetos com proposições para os espaços escolares, baseados em pesquisas da área de Ensino de Ciências e de investigação científica em uma área das Ciências da Natureza desde que contenha uma análise de transposição didática para o contexto escolar. Para isso, o licenciando conta com um orientador de sua livre escolha que, necessariamente, pertença ao quadro de docentes da USP. Um co-orientador pode ser oficializado pela coordenação acadêmica do curso, desde que ele possua no mínimo o título de Mestre. Todos os casos de co-orientação são necessariamente supervisionados por um docente da USP.

Desenvolvimento dos Conteúdos

Os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais das diversas áreas das Ciências da Natureza são desenvolvidos através de disciplinas específicas, distribuídas em módulos e ao longo de todos os semestres do curso, que tratam os temas de forma integrada, sempre procurando relacionar o conhecimento científico ao conhecimento escolar.

Não se pretende esgotar cada conceito científico específico num único momento. A cada módulo, com a evolução da complexidade e da integração entre os conteúdos das diversas áreas das Ciências, assuntos já discutidos anteriormente, podem ser retomados sob aspectos diferentes e suscitando compreensões distintas.

Organização Curricular

A estrutura curricular modular proposta neste projeto de curso foi estruturada a partir de quatro blocos de conteúdos e atividades, contemplando vários aspectos da formação docente. Ressalta-se que a integração dos conhecimentos específicos das diferentes áreas da Ciência com os conhecimentos pedagógicos dar-se-á no decorrer do curso, pretendendo associar as discussões pedagógicas aos temas estabelecidos em cada módulo. Assim, a produção de cada módulo não só visa contemplar a integração dos conteúdos científicos em um módulo, como também entre os módulos. É importante ressaltar que se espera com essa estrutura curricular que o aluno saiba aplicar conceitos básicos das disciplinas de Física, Química, Biologia, Matemática em situações problemas que são discutidas a partir de conteúdos que tratam de energia, resíduos sólidos, tecnologia, sociedade, ambiente, saúde, entre outros. Busca também relacionar os aspectos específicos e pedagógicos do conteúdo desenvolvido, procurando refletir sempre acerca do conteúdo específico dentro do contexto pedagógico ou mesmo sobre o conteúdo pedagógico do conteúdo específico.

O CLC prevê uma organização curricular estruturada a partir de oito módulos como segue:

- Módulo I: Terra e Universo.
- Módulo II: Ambiente na Terra.
- Módulo III: Vida e meio ambiente.
- Módulo IV: Ser humano e meio ambiente.
- Módulo V: Ser humano, saúde e sociedade.
- Módulo VI: Trabalho humano, tecnologia e sociedade.
- Módulo VII: Conceitos da Ciência e os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Ciências: temas em evidência nas pesquisas em ensino de Ciências.
- Módulo VIII: Conceitos da Ciência e os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Ciências: desenvolvimento de pesquisas em ensino de Ciências.

Partindo de um estudo do Universo e da Terra, passando pela caracterização do ambiente terrestre, discute-se a origem da vida e seu processo evolutivo. Após um estudo geral dos diversos seres vivos, segue uma análise mais específica do ser humano, bem como sua relação com o meio ambiente. Discute-se, então, a capacidade do homem de transformar o meio ambiente, com consequências para a saúde humana, para as outras espécies e para a própria preservação do ambiente terrestre. Segue-se uma discussão dos problemas de saúde pública e de questões ambientais. Finalmente, são discutidos o trabalho humano e os diversos avanços tecnológicos e das Ciências.

Ressalte-se que os conhecimentos de cada uma das grandes áreas do saber, como Física, Química, Biologia, Matemática, Geologia, Astronomia, Ciências Biomédicas, Sociologia, História das Ciências etc., são tratadas de forma integrada, de modo a fornecer os elementos necessários para a compreensão abrangente dos fenômenos científicos.

O processo de integração ocorre de três formas:

- Integração entre os conteúdos das diferentes áreas da Ciência;
- Integração entre os conteúdos relacionados aos fundamentos teóricos, práticos e metodológicos da Educação, que é efetivada pelo Estágio Curricular Supervisionado cuja integração se dá por meio dos fundamentos educacionais relacionados às práticas e especificidades do ensino de Ciências;
- Integração entre os conteúdos das áreas específica e pedagógica, que é desenvolvida associando-se, organicamente, ao longo de todo o curso, os conteúdos específicos com conteúdos relacionados à Iniciação à Licenciatura e à Prática como Componente Curricular (PRCC).

Os conteúdos dos módulos são permeados por Temáticas Transversais, como Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo, como estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1977).

Dada a concepção interdisciplinar da proposta, espera-se que o aluno do CLC consiga desenvolver uma visão integrada dos temas tratados em cada módulo. Para acompanhar esse processo, o aprendizado de cada aluno do curso é avaliado de forma diagnóstica e contínua, levando em consideração, além das provas presenciais, os diversos trabalhos realizados (exercícios, relatórios, projetos etc.) e a participação nas atividades propostas (discussão no Fórum, Chat, outras atividades presenciais etc.). Estão previstas atividades presenciais individuais obrigatórias, tanto práticas como teóricas (provas, testes, experimentos nos laboratórios etc.), para melhor avaliar o progresso e o aprendizado de cada aluno. As provas presenciais compõem 60% da média final, enquanto as atividades on-line compõem 40% da média final.

Cada disciplina possui suas especificidades quanto ao número de atividades presenciais e on-line. Os pesos das atividades também podem variar desde que respeitados os percentuais de peso sobre as atividades presenciais e as atividades a distância, em conformidade com o Decreto 5.622/2005.

Além das atividades integradas, entendemos a necessidade de se ter, em um curso semipresencial, uma equipe multidisciplinar bem estruturada atuando em equipe. O desenvolvimento das atividades é de responsabilidade de uma equipe multidisciplinar composta por docentes, educadores, tutores, além do pessoal técnico especializado.

Toda a equipe é fundamental, mas destacamos o papel do tutor neste curso para a formação dos futuros professores. O tutor realiza o processo de retroalimentação acadêmica

e pedagógica, ampliando as possibilidades de interação para além das atividades presenciais. Possibilita o rompimento da noção de espaço/tempo do ensino presencial, garantindo que o tempo seja administrado pelo próprio licenciando em função de suas necessidades e que o espaço de estudo não se restrinja à sala de aula convencional. O tutor, preferencialmente, deve ter experiência na área de conhecimento em que atua como também domínio no uso dos recursos computacionais e Internet. A carga horária de atuação do educador é de vinte horas semanais. Os tutores são, geralmente, alunos de pós-graduação da USP, graduados e licenciados nas áreas do curso. É desejável também que tenham experiência como professores na Educação Básica. Esse perfil profissional é estabelecido devido à natureza das atividades a serem desenvolvidas.

Para uma formação inicial de qualidade e sólida todas as ações dos educadores presenciais e dos tutores on-line precisam ser coordenadas pelos docentes dentro de um trabalho coletivo de forma a constituir estruturas de apoio que ampliem os canais de comunicação dos estudantes com a universidade, devido, principalmente, às atividades assíncronas características de um curso na modalidade a distância. Nessa perspectiva, os docentes do curso monitoram as ações dos educadores e tutores, realizam reuniões frequentes para orientação e acompanham de perto suas ações, responsabilizando-se pelo retorno às questões levantadas pelos alunos.

A dimensão que damos para o tutor resguarda a qualidade acadêmica do curso. Para um curso dar certo do ponto de vista da formação de professor com as características de um curso semipresencial é necessário que a instituição invista na capacitação do tutor.

Considerações Finais

Um curso de formação inicial a distância ou semipresencial é sempre um desafio. Formar professores não é um desafio menor. A USP tem reponsabilidade com a sociedade, colocando no mercado de trabalho profissionais de qualidade, críticos e que contribuam para melhorar o país. Neste sentido, o CLC foi pensado com esses princípios, buscando inovar no modelo pedagógico e na estrutura curricular para mostrar que essa modalidade de formação pode ser tão boa quanto os cursos presenciais. Pensar pedagogicamente os saberes das Ciências numa perspectiva metodológica integrada, significativa para os futuros docentes, implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos.

Tomamos como princípio que devemos formar professores que sejam lideranças em sala de aula, que possa ter uma prática educativa que considere a construção de conceitos, atitudes e procedimentos, que permita ao aluno do Ensino Fundamental ser alfabetizado cientificamente. Essa maneira de pensar a formação inicial sustenta um professor capaz de analisar seus alunos socialmente, o grupo familiar, participar da gestão na escola, ou seja, uma formação que é a distância, mas que conhece a realidade da escola. Atuamos, ainda, numa formação inicial que possibilite ao professor considerar o conhecimento prévio do aluno, por meio de aulas dialogadas, bem estruturadas, de modo que participem como mediadores do processo de aprendizagem ao possibilitar conflitos cognitivos durante o trabalho dos alunos com o material escolar.

A ação docente está, portanto, relacionada aos objetivos pedagógicos e educacionais que estabelecemos para desenvolvermos os conteúdos em sala de aula. Se tivermos uma prática que contribua para a evolução conceitual do aluno, atuaremos na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando a sua história de vida e contribuindo para que ele entenda o seu papel na sociedade: o de cidadão.

Referências

ALARCÃO, I.; TAVAREZ, J. **Supervisão da Prática Pedagógica:** Uma Perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina, 1987

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KOPER, R. **Modelling units of study from a pedagogical perspective:** the pedagogical meta-model behind EML. 2001. The Educational Technology Expertise Centre of the Open University Netherlands. Disponível em: ‹http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/36/1/Pedagogical%20metamodel%20behind%20EMLv2.pdf› Acesso em: 07 set. 2015.

LOPES, A. R. C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. In. LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F; ALVES, M. P.C. (Orgs.); **Cultura e Política de Currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 145-176.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v.1, n.18, p.101-107, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: ‹http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a09›. Acesso em: 31 ago. 2015.

PIMENTA, S. G.: GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: ‹ http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc05_4.pdf ›. Acesso em: 31 ago. 2015.

19

GESTÃO INFORMACIONAL AO CONHECIMENTO ESTRATÉGICO: soluções inteligentes na educação a distância e práticas pedagógicas

BARRANCOS, Jacqueline Echeverría
Doutora. Professora Titular da Universidade Estadual da Paraíba. UEPB.

Palavras-chave:
Gestão no EAD.
Soluções Inteligentes.
Práticas Pedagógicas.

Considerando as exigências e mudanças do atual cenário da Educação Superior somada aos avanços das tecnologias da informação que estão impactando as organizações na busca por tomadas de decisões e soluções mais inteligentes, o presente artigo tem como principal objetivo desenvolver um produto informacional como alternativa para a gestão de EaD e tomar decisões com conhecimento estratégico à luz do modelo de Inteligência Competitiva (IC). Aponta-se que a informação é vista, nesse contexto, como a condição e exigência básica para a sobrevivência das pessoas e consequentemente das instituições, e o conhecimento estratégico é o diferencial competitivo e principal suporte que lhes servirão de sustentação para à tomada de decisões de bases estruturais e pedagógicas. Por meio de um estudo exploratório e bibliográfico, baseado no propósito e na busca por elaborar um produto de informação para os processos gerenciais e pedagógicos de cursos e atividades educacionais na modalidade a distância, a pesquisa destaca aspectos relevantes da gestão do EaD para o curso de Bacharelado em Administração Pública. Conclui-se que após o desenvolvimento e proposta e sugestão da aplicação de IC neste artigo, os gestores poderão fazer uso do seu tesouro informacional para executar e aperfeiçoar seus serviços e produtos, suprindo as dificuldades oriundas da falta de informações e controle da gestão administrativa, o que irá contribuir para sua sobrevivência ao longo dos anos. Para incrementar a gestão das informações e do conhecimento o produto informacional pode ser implantado sem muitos gastos e ainda oferecer um melhor serviço ou produto por meio do método de coleta através do Excel linguagem (VBA).

Introdução

No sistema educacional, a concepção de programas, projetos e cursos requer de seus gestores profundo conhecimento das bases estruturais e pedagógicas, além dos aspectos e modelos relevantes da gestão administrativa que serão a sustentação para a tomada de decisões e soluções de forma mais inteligente. As considerações sobre esses aspectos trazem a discussão e o debate da relevância da gestão informacional e estratégica para a Educação a Distância superior, tendo em vista o referencial que esse modelo de educação oferece à sociedade e aos demais segmentos, que podem ser considerados como extremamente relevantes.

Nesse panorama, a revolução das tecnologias e da informática são os instrumentos condutores das novas formas de pensar e de conviver nos meios pessoais, acadêmicos e profissionais, que sofrem fortes influências de transformação ininterrupta de dispositivos informacionais de todos os tipos. Por meio deles, o corpo e a mente humana passaram a interagir e a integrar-se com o mundo da informática cada vez mais avançado, fazendo emergir um conhecimento no qual as tecnologias da informação facilitam e abrem novos caminhos para galgar conquistas no terreno do conhecimento. (LEVY, 1993).

No campo educacional, observa-se que as tecnologias da informação e comunicação (TIC), definidas pelas mídias digitais e pelas redes de comunicação, estão contribuindo muito para profundas mudanças, tanto na modalidade presencial como na Educação a Distância. A gestão da informação e do conhecimento estratégico se torna cada mais indispensável nos diferentes processos de aprendizagem e administrativos responsáveis pela formação de milhares de pessoas que buscam a consolidação e realização profissional.

Nesse sentido, Collins (2010), nos ensaios de Peter Drucker, argumenta que a prática de gestão do conhecimento estratégico nas organizações é, sobremaneira, uma questão do gerenciamento dos recursos informacionais como ponto de partida para qualquer tomada de decisão. Essa visão é reforçada pelo pai da estratégia competitiva Michael Porter (2005) o qual opina que, para a informação ser estratégica deve estar atrelada ao planejamento estratégico e à política de informação, de acordo com as necessidades da instituição. Sendo assim, uma organização que conhece a si mesmo é que está preparada para digerir dados e informações sobre seus concorrentes.

Educação e Tecnologia

No contexto das discussões e debates que permeiam a educação como um todo, há aspectos específicos relacionados à EaD. Dentre eles, destaca-se o que parece haver uma fundamentação pautada em aspectos similares aos da educação presencial. Ou seja, seu conceito está sempre permeado por comparações que as pessoas já conhecem em relação ao sistema de ensino. Entretanto, apesar dessa cobrança das pessoas e dos desafios de aproximar a EaD da modalidade presencial em diferentes aspectos e de manter principalmente a interatividade, a EaD evolui, incluindo-se sua epistemologia e diversos aspectos relacionados à informática, mídias, digitalização, interação, mobilidade, entre outros fatores.

Portanto, as novas formas de aprender requerem novas formas de ensinar, reforçando todo um aparato de superação de paradigmas e de fórmulas prontas e de teorias e determinantes, por meio da multiplicidade e da interdisciplinaridade, de modo que haja, assim, uma educação realmente comprometida com o ser humano e com a inclusão social.

Na visão de Belloni (2001), a EaD evoluiu ao longo de sua história passando por dois estágios de orientações filosóficas: (1) estágio industrializado de educação de massa e (2) estágio informacional, o qual contempla uma proposta mais aberta e flexível, adequada às novas exigências sociais.

Do ponto de vista do cenário tecnológico, a primeira fase da EaD se caracterizou pelo uso do material impresso e de meios básicos de comunicação pessoal utilizados, tais como: livros, meios audiovisuais e auditivos. Já a segunda fase é marcada pelo uso das teleconferências e videoconferências e a terceira fase é caracterizada pela soma de todos os benefícios anteriores e, principalmente, pelo uso do computador pessoal, visto como uma motivação da evolução educacional e pedagógica em virtude de sua capacidade de gerar ambientes interativos a partir de diálogos entre professores, alunos e tutores do modelo da estrutura da Educação a Distância.

O momento atual da EaD é caracterizado pelas diferentes concepções de diálogo, interação social e socialização mediante a navegação pela Internet em sintonia com a criação da *World Wide Web* (WWW) na década de 90. Nesses termos, a utilização de interfaces gráficas, a criação de ferramentas de navegação e o surgimento de vários provedores de acesso impulsionaram o crescimento da Internet, possibilitando as trocas culturais que, por sua vez, passaram a ser amplamente aproveitadas para pesquisas referentes à área da educação, jogos, bate-papos, busca de empregos, ensino a distância e, contribuindo, ainda, para a virtualização das redes sociais. (SILVA, 2013).

Segundo Kotler, Kartajaya e Setiawan (2010), um dos fatores que permitiram essa nova onda de tecnologia de interconectividade foi a ascensão das mídias sociais ou redes sociais digitais, classificadas em duas amplas categorias: a) uma composta pelas mídias sociais expressivas, que incluem blogs, *Twitter*, *YouTube*, *Facebook*, sites para compartilhamento de fotografias como o *Instagram*, *Flickr* e outros sites de *networking* social; e (b) a das mídias colaborativas, que inclui sites como *Wikipedia*, *Rotten Tomatos* e *Craigslis*.

Nesse contexto, percebe-se que a EaD tende a aumentar o seu valor social a medida que as TIC se aperfeiçoam em consonância com seus princípios pedagógicos compatíveis com a nova realidade, permitindo que estudantes, tutores e professores desenvolvam suas atividades educativas em lugares e tempos diferentes. A modalidade a distância vem apresentando taxas elevadas de crescimento em todo o mundo. E, no Brasil, esses índices também merecem destaque. (SILVA, 2013).

Verifica-se, nesse cenário, que os aspectos a serem considerados são inúmeros, porém, há casos em que as instituições tendem a se preocupar com alguns aspectos em detrimento de outros, principalmente em relação às TIC. Nesses termos, a Gestão da EaD requer que se pense muito além da estrutura tecnológica, uma vez que as TIC envolvem apenas um dos fatores da decisão e não o valor definitivo e determinante para o todo o processo, como será visto deste ponto em diante.

Gestão informacional

O debate sobre o ambiente informacional em diversos setores da economia é constante, porém são poucos os relatos de desenvolvimento de produto informacional pautados no modelo de Inteligência Competitiva (IC) que estejam voltados para instituições públicas de Ensino Superior. Evidentemente algumas pesquisas apresentam metodologias e estruturas adequadas à realidade de empresas privadas de diversos portes, outras apontam estudos baseados na aplicação de IC para instituições bancárias, enquanto outros estudos podem ser observados em instituições públicas.

Partindo desse debate, o termo **informação** é um dos mecanismos de comunicação no ambiente social e organizacional, que trata da seleção aprimorada da informação para o bem da organização, a fim de ser produzida e convertida em conhecimento. (SILVA; MOREIRA; MONTEIRO, 2014).

No que diz respeito à gestão, é perceptível que, nos dias atuais, a informação está sendo produzida de maneira acelerada e para que seja bem tratada e disseminada, é preciso que haja uma gestão de qualidade, principalmente quando se considera que a gestão estratégica da informação se torna uma ferramenta fundamental para a compreensão de mercados, das técnicas e dos modos de pensar dos concorrentes, de sua cultura e de outras ações. Nesse sentido, a Gestão da Informação (GI) está voltada para a competitividade.

Pode-se afirmar que, em se tratando de informação, a gestão é o tratamento estratégico para a tomada de decisão nas organizações. Considerando o pensamento de Silva, Moreira e Monteiro (2014), a administração da informação é especialmente significativa no controle, uma vez que os gestores não podem realizar algo sem informação adequada e pertinente para a sua tomada de decisões. Assim, uma boa gestão é entendida da seguinte maneira:

> Fazer gestão da informação significa dirigir e dar suporte efetivo e eficiente ao ciclo informacional de uma organização, desde o planejamento e desenvolvimento de sistemas para receber as informações à sua distribuição e uso, bem como sua preservação e segurança. A informação é um recurso estratégico que deve ser alinhado aos requisitos legais e políticos do negócio e, como qualquer recurso, deve ter sua produção e uso gerenciados adequadamente. (MIRANDA, 2010, p.99).

Nesse contexto, Silva (2013) atesta que, para obter a viabilidade do uso de modelos organizacionais e informacionais, é necessário elencar todos os elementos que fazem parte de um sistema de EaD e da composição dos processos que inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento administrativo. Evidentemente que inúmeros fatores contribuem para a aplicação dos modelos de gestão adotados pelas instituições. No entanto, existem elementos que, segundo Silva (2013), são comuns a todas as instituições, como, melhoria do acesso à educação do público-alvo, perfil socioeconômico dos estudantes, uso de recursos, mídias e tecnologias, execução de tarefas, desempenho acadêmico, uso de materiais de estudo, investimentos, custos, entre outros, formam o cerne das decisões estratégicas e operacionais. Dessa forma, sejam quais forem as peculiaridades institucionais e seus objetivos, um bom modelo de gestão que considere a seleção das informações baseado em IC apresenta-se como uma ação imprescindível.

Inserir a IC na análise de dados em âmbito acadêmico traduz a reflexão e o amadurecimento da ideia de extrair dados em bancos de dados, no qual as informações orgânicas podem ser cruzadas com as informações não estruturadas, já que atualmente cerca de quinze petabytes (PT) ou 15.360 terabytes (TB) de dados estruturados e não estruturados são gerados todos os dias. A tendência é que ocorra um crescimento que supere cinquenta vezes o armazenamento de informações, sendo ainda mais acelerado e explosivo. Perante essa situação, tanto os hardwares quanto os recursos humanos tornam-se cada vez mais limitados que se refere à análise de dados e informações estruturadas e principalmente em relação às não estruturadas, que compõem a maioria do volume documental de arquivos. (FRANK ; MAGNONE, 2012).

Sendo assim, não será possível transformar a informação em conhecimento para tomada de decisão em tempo hábil ou em tempo real, pois o volume, a variedade e a velocidade com que as informações estão surgindo se encontra em estado excedente.

Mesmo sendo um processo descomplicado e inteligível, ainda assim, muitas instituições sofrem com a informação orgânica, pensam que a sua utilidade é apenas para o presente e, ao serem utilizadas para o futuro, apenas se preocupam com a composição do memorial da organização, guardando a informação por cumprimento da lei, como exemplo, pode-se mencionar a Lei da Responsabilidade Fiscal. Nesses termos, não aproveitam a sua riqueza informacional para o planejamento estratégico ou tomada de decisões.

Gestão do conhecimento estratégico

Considerando que o conhecimento tem sido objeto de reflexão e de estudo em várias áreas do conhecimento, desde a Antiguidade, muito se tem discutido a respeito da Gestão do Conhecimento (GC), mas ainda há necessidade de esclarecer o que se compreende pelos termos de **gestão** e **conhecimento**.

Nesse sentido, gerir significa utilizar os meios e os conhecimentos pertinentes ao ser humano para atingir determinados objetivos. A gestão ultrapassa as fronteiras do que simplesmente administrar, gerir e conduzir, incluindo, então, o compartilhamento de atividades, obrigações e competências que fazem parte da vida das organizações às quais pertencem a qualquer tipo de ordem sobre o conhecimento. Porém, o processo de gestão nas organizações, vem sofrendo mudanças em função da necessidade de se adequar às exigências da sociedade atual, cujo capital é valorizado de acordo com a capacidade que o ser humano detém sobre as suas competências.

Dessa forma, as organizações são formadas por pessoas, e elas são as detentoras do conhecimento, que define todo o dinamismo da parte estratégica e operacional, o que requer um esforço maior de aprendizado e constante evolução para a disseminação do conhecimento com os diferentes públicos, de modo que se mantenham competitivos no mercado. Assim, o conhecimento é considerado como um bem indispensável para qualquer atividade humana, tendo força para influenciar os diferentes processos a favor da gestão administrativa.

Em virtude de sua crescente evolução, a GC tem sido alvo de diversas pesquisas dando origem a vários modelos como sendo alternativas para se construir uma organização baseada em conhecimento. Entre os inúmeros modelos de GC apontados na literatura, apenas faremos uma menção ao Modelo de Nonaka e Takeuchi (1977).

Esses autores partem do princípio de que o conhecimento só é criado por indivíduos, ou seja, uma organização não pode criar conhecimento sem os indivíduos. Esse é um processo que amplia do ponto de vista organizacional o conhecimento criado individualmente. A epistemologia da compreensão do conhecimento tem como foco principal a distinção entre conhecimento tácito e explícito. É a partir dessa sistematização que ocorre a espiral da criação do conhecimento, que surge no momento em que a interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito é elevada dinamicamente de um nível ontológico inferior até níveis mais altos. Para Nonaka e Takeuchi (1997), o segredo para se criar o conhecimento está na mobilização e na conversão do conhecimento tácito. Tanto o conhecimento tácito quanto o explícito são mutuamente complementares, interagem um com o outro e realizam trocas nas atividades criativas dos seres humanos.

Na visão de Miller (2002, p. 183), "[...] acredita que a gestão do conhecimento e a inteligência competitiva são atividades de negócios necessárias que andam juntas e se complementam como o cavalo e a carroça [...] você não pode ter um sem ter o outro". Na atual economia globalizada altamente competitiva, o conhecimento – é a maneira pela qual as pessoas o adquirem e administram, especialmente em meios digitais – pode ser a diferença entre os vencedores e os derrotados. Resumidamente, examina as funcionalidades oferecidas por ferramentas que sustentam as atividades da GC e da inteligência dando destaque aos desafios e questionamentos que os profissionais da área de negócios devem enfrentar. (BARRANCOS ; NÓBREGA, 2013).

Inteligência competitiva nos produtos informacionais

Na maioria das organizações os tomadores de decisão frequentemente trabalham com grande quantidade de dados em estado bruto, pequena quantidade de informação com valor agregado derivado de análises e pouca inteligência para tomada de decisão. (GOMES; BRAGA, 2004).

Segundo Frank e Magnone (2012), dados são fatos que abundam incessantemente em sua mesa, seu notebook ou seu smartphone, gerados pela própria instituição para a qual você trabalha e nunca param. Mas, os dados em si não têm significado, ou melhor, podem ou não conter significado, ou mesmo que tiverem, será muito difícil de entender do que trata se não aprender a relacionar um dado com o outro.

Um sistema de IC tem o propósito de reverter esse quadro, transformando os dados em informação e, em seguida, em IC. A inteligência é a informação que possibilita ao executivo tomar a decisão porque fornece um grau de previsão relativo a questões que possam vir a causar impacto à organização, obrigando o executivo a tomar algum tipo de atitude em resposta à inteligência recebida.

A IC já foi conceituada por diversos autores. Citamos, nesse contexto, duas definições que parecem ser adequadas em se tratando da aplicação de instituições de Ensino Superior. Tem-se: "Programa institucional e sistemático para garimpar e analisar informação sobre as atividades da concorrência e as tendências do setor específico e do mercado em geral com o propósito de levar a organização a atingir seus objetivos e metas". (GOMES; BRAGA, 2004, p. 26).

> Processo de coleta, análise e disseminação da inteligência relevante, específica, no momento adequado – refere-se às implicações com o ambiente de negócio, os concorrentes e a organização. (MILLER, 2002, p.35).

Percebe-se que o contexto principal da inteligência é a coleta e análise para fins decisórios em qualquer área, apesar disso, a inteligência surgiu e foi desenvolvida nas guerras, Sun Tzu considerado o pai da inteligência relata em sua obra sobre Inteligência Militar escrita há mais de 2.500 anos, "se você conhece o inimigo e a si mesmo, não precisa temer o resultado de cem batalhas. Se você se conhece, mas não conhece o inimigo, para cada vitória ganha sofrerá também uma derrota. Se você não conhece nem o inimigo nem a si mesmo, perderá todas as batalhas", Sun Tzu acreditava que o planejamento estratégico deve ser baseado em informações certas sobre a concorrência para obter vitórias. Sua obra ainda continua sendo lida, porque seus ensinamentos permanecem para o mundo atual. (HOW; SHEANG; HIDAJAT, 1999).

No entanto, a inteligência atingiu o seu ápice na Guerra Fria aperfeiçoando seu conceito, tornando-se base para os aspectos políticos e econômicos, acarretando na ascensão da competitividade. Nesse sentido, da inteligência resultou um fator relevante para sobrevivência dos países nos aspectos políticos e econômicos.

A IC quando aplicada nas instituições, instiga a permanência de um alerta a todos os elementos que atingem a organização, desvendando, de maneira diligente, as respostas aos sinais advindos do domínio macroambiental. Para isso, é notável a união da IC com o planejamento estratégico das ações a curto, médio e longo prazo. Essa importância evidencia o pensamento do autor sobre a permanência das instituições que:

> [...] dependem da habilidade organizacional de processar informações sobre o ambiente externo e, por sua vez, transformar essas informações em conhecimento, que permitam à organização se adaptar às mudanças externas e às demais contingências impostas. (CHOO, 1998, p. 45).

Nessa concepção, uma série de mudanças e inovações impacta e desafia a sociedade, as organizações e, especificamente o comportamento do mercado concorrencial no atual milênio. Para poder reagir a essa dinâmica de mercado decorrente do aumento e da modernização da competitividade, visivelmente percebidos em todos os setores da economia, observa-se que a IC tem ganhado força nos meios acadêmicos e empresariais pela sua relevância em relação ao processo de elaboração de estratégias competitivas, constituindo-se em desafio para que as organizações possam estabelecer um processo decisório mais racional e hábil, especialmente pela disponibilização instantânea de produtos de inteligência com alto valor agregado para identificar as oportunidades e ameaças presentes no ambiente de negócios. (PRESCOTT; MILLER, 2002).

Com base nessas colocações, o ambiente informacional é constituído de dados, informações e conhecimento que propaga no ambiente organizacional e ambos ambientes sofrem influência do ambiente interno e externo. Para melhor compreensão do ambiente informacional existem dados que são códigos que representam algo ou alguma coisa, porém precisam de outros códigos para tornar-se significativo. A informação é o conjunto de dados que foram manipulados e processados dentro de um contexto, o conhecimento de IC refere-se, nesse contexto, a análises e interpretações que esclarecem fatos de relevância para empresa com o objetivo de favorecer o processo decisivo. Então, pode-se afirmar que a informação é a ponte entre dados brutos e o conhecimento de inteligência.

Explorando um pouco mais sobre a IC, segundo Tarapanoff (2006), a inteligência na tradição americana, refere-se ao processo de como o conhecimento é adquirido, baseado em uma análise lógica e integrada de informação disponível sobre competidores ou sobre o ambiente competitivo. Na tradição francesa, a IC é entendida de forma mais ampla, incluindo a busca de qualquer informação no ambiente que possibilite melhor posicionamento da organização. A autora entende que o processo de IC para ser implementado requer contínua utilização de dados e informações e, para a agregação de valor a esses, utiliza o conhecimento individual e corporativo.

Nesse panorama se percebe que o processo de inteligência gera recomendações fundamentadas com relação ao manuseio das informações de maneira sistêmica, incorporando a monitoração de uma ampla gama de fatos novos ao longo do ambiente ou mercados de uma organização e seus negócios.

Pelo fato de o processo de inteligência necessitar da utilização de recursos de informação, tanto externos quanto internos, o presente trabalho descrito neste artigo, pretende inserir a inteligência nos produtos informacionais do cenário de um Curso de EaD, adotando uma metodologia que inclui identificação, coleta e análises das informações mediante um levantamento do banco de dados, que em determinada instituição reconhecem a importância de tais informações para a tomada de decisões.

Análise de dados e informações para tomada de decisão

Em virtude do crescimento contínuo do volume de dados eletrônicos disponíveis, torna-se necessário usar técnicas de extração de dados armazenados nos sistemas de informação, sabendo que, mineração de dados, também chamado de *data mining* é o uso de tecnologia da informação para descobrir regras e relacionamentos ocultos em bancos de dados e auxiliar na tomada de decisões obtendo vantagens competitivas. (FRANF; MAGNONE, 2012).

É através dos bancos de dados que o armazenamento e a disseminação da informação torna-se disponível e dinâmica para todos os setores da instituição. Conforme Batista (2012, p. 105, grifo do autor), "**Banco de dados** é uma coleção de arquivos estruturados, não redundantes

e inter-relacionados, que proporcionam uma fonte única de dados para uma variedade de aplicações". Isto é, com essas informações organizadas pode-se aplica-las a qualquer finalidade estabelecida pela organização.

Os bancos de dados segundo o seu armazenamento podem ser classificados como sendo um gerenciador de arquivos (GA), que sustentam um arquivo para cada entrada e/ou sistemas de gerenciamento de bancos de dados (SGBD), alimentando um único arquivo para vários registros. Geralmente os (SGBD) são mais utilizados que os (GA), há vários de tipos de gerenciadores de bancos de dados entre eles *Oracle*, *MySQL*, *Dbase*, e *Access*, porém esses bancos de dados demandam conhecimentos técnicos bastante significativos, além de recursos financeiros para sua criação e manutenção. Por esse motivo, o que sugerimos é o investimento na *Microsoft Excel* (VBA), pois a linguagem em VBA é mais simples e de fácil compreensão. Assim, a programação consiste em despejar ordens (comandos) que o computador automaticamente cumprirá. Programar o *Excel* refere-se a dar instruções para que se façam automaticamente coisas que normalmente você faz manualmente, poupando bastante tempo. (WALKENBACH, 2013).

É importante esclarecer que há diferença entre *Visual Basic* (VB) e *Visual Basic Aplications* (VBA). O 'Mr Planilha' define VB como uma "[...] linguagem de programação autônoma que permite a você criar programas executáveis (aqueles arquivos .exe). VBA e VB têm muito em comum, mas são diferentes". (WALKENBACH, 2013, p. 12)

A linguagem em VBA está na maioria dos programas elaborados pela *Microsoft* para fazer uso dessa ferramenta e desenvolver programas que controlem o banco de dados salvos no *Excel*. Para absorver o máximo de um banco de dados, é importante que ele seja flexível o suficiente para coletar informações personalizadas de acordo com a demanda do gestor e seus usuários.

Portanto, a IC influencia os rumos da organização, por estar relacionada à tomada de decisão, diferentemente da mineração de dados. A IC tem maior capacidade de extrair, agrupar, analisar uma imensa quantidade de dados com maior garantia de êxito. Big data é bem semelhante ao *Business Intelligence* (BI) ou *Inteligência Empresarial* (IE) no tocante aos processos de análises de dados, contudo a diferença está na capacidade de analisar os dados estruturados e não estruturados ao mesmo tempo e na aptidão do poder quantitativo referente ao processo de coleta do volume documental, da mesma forma, que tem a incumbência de lidar com a variedade, velocidade, volume e a complexidade dos dados.

As ferramentas citadas acima designam as informações, a partir de um conjunto de dados, para serem analisados junto à cognição humana no processo decisório. São ferramentas que realmente agilizam no processo de coleta e análises de dados, porém são ferramentas tecnológicas que precisam de investimento em treinamento para manusear o sistema e o investimento financeiro de alto custo, principalmente para as empresas de pequeno porte. Medeiros (2013) sugere a *Microsoft Excel*, como uma ferramenta e recurso que pode ser uma solução mais barata em relação ao BI.

A utilização de Sistemas de IC em organizações, sejam elas de pequeno, médio ou grande porte, devem seguir princípios básicos tais como: (a) planejamento das ações analíticas e interpretativas a serem executadas sobre as informações; (b) segurança para as produções das interpretações feitas pela ferramenta e (c) o profissional cientista da informação que deve estar protegido em grau de sigilo e com acesso limitado para não sofrer sequelas na identificação dos fluxos informacionais, ou seja, acesso por pessoas não autorizadas e para que não aconteça vazamento de dados e conhecimentos não autorizados. A *Microsoft Excel*, apesar de ser *software* popular, contém recursos para aplicar os princípios básicos para executar a atividade de IC no *software*.

Sob essa perspectiva da importância da IC, considera-se que se deve compreender tal questão como um programa sistemático e ético de coleta e análise de informações sobre atividades do mercado e das tendências gerais em qualquer tipo de negócio. (MILLER, 2002). Por conseguinte em um processo de aplicação de IC, a sugestão é determinar quais são as necessidades a serem esclarecidas através dos *Key Intelligence Topics* (KITs) ou Tópicos-Chave de Inteligência e definir essa coleta de dados a partir no *Excel* VBA e do material coletado no banco de dados.

De acordo com Marco (1999), a informação solta é o ponto de partida do processo decisório e não o fim, a maneira de como a informação é tratada e analisada é o que pode influenciar na tomada de decisão, ou seja, é o desafio para transformar a informação em conhecimento estratégico. Por esse motivo que a coleta não é suficiente, pois a informação deve ser necessariamente analisada de acordo com a demanda organizacional imposta naquela ocasião.

Curso Administração Pública Modalidade (EaD)

Os produtos gerados por um sistema de IC têm como objetivo apoiar as decisões dos níveis estratégicos e táticos de uma organização. Por esse motivo a aplicação da IC deve iniciar com um breve histórico da instituição superior, destacando os principais objetivos do curso e a missão do curso. A partir desse ponto é relevante conhecer a forma de ingresso dos alunos e a quantidade de polos que são ofertados para o determinado curso. Atualmente, as regras impostas pela legislação fazem com que as estruturas organizacionais responsáveis pela gestão da EaD sejam muito similares às existentes para cursos presenciais. A exigência de instalações físicas, laboratórios, bibliotecas, assim como a realização de encontros presenciais são exemplos de diretrizes para a manutenção da EaD.

A ideia de aplicar a IC foi para o curso de Bacharelado em Administração Pública – entendido como uma unidade institucional responsável por diversos processos administrativos e pedagógicos na modalidade a distância. Entretanto, as adaptações e críticas aos conteúdos aqui apresentados dependem muito da realidade e das necessidades de cada curso, pois é comum haver variação em sua nomenclatura.

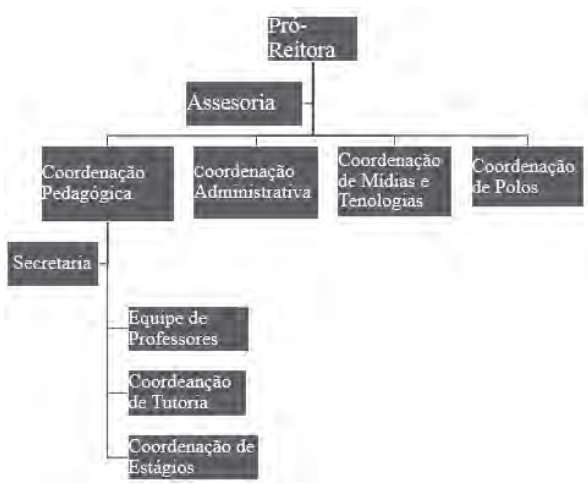
Estrutura Administrativa

As ferramentas da IC para serem implementadas dependem muito do organograma do curso, pois o grande desafio, no entanto, está em permitir que essa ferramenta seja funcional, exequível, viável e composta por profissionais qualificados para atender às demandas existentes. A departamentalização e terminologia utilizada para identificar cada um dos setores existentes irá variar de acordo como os objetivos estabelecidos.

O organograma constante da Figura 1 é uma proposta otimizada para evitar a burocratização das ações com setores e cargos desnecessários. A partir da descrição sugerida, pode-se optar por excluir, manter ou acrescentar novos elementos.

Conforme observado na Figura 1, a composição das pessoas que irão trabalhar em função do objetivo da contratação é responsável por ações desenvolvidas e relacionadas ao planejamento, à gestão de pessoal, às finanças, à logística, ao marketing, à fiscalização e à interligação com os demais setores institucionais.

Figura 1 - Organograma de Curso de Administração Pública (EaD)



Fonte: Elaborada pela autora (2014).

Ressaltando que todos os setores são relevantes para a execução das atividades, intencionalmente destacamos a Coordenação Pedagógica em função das peculiaridades que envolvem esse setor. Uma das principais características desse setor é fazer a interligação da Pró-Reitoria com as demais áreas responsáveis, diretamente ou não, pelos processos e documentos relacionados à academia. Por essa razão, o setor deve ser conduzido por profissionais capazes de cooperar e apoiar os coordenadores que possuem responsabilidades. A EaD pode funcionar com essa estrutura apresentada, mas pode ser composta por outros setores, tais como: marketing, comunicação e coordenador supervisor.

Ressalta-se que o coordenador pedagógico precisa ter um perfil com conhecimento na área pedagógica, incluindo-se didática, metodologia e gestão educacional, além de conhecimento de técnicas de ensino e de aprendizagem para assessorar a sua equipe, experiência em docência e conhecimento de uso de mídias e tecnologias.

Além disso, é importante que o coordenador pedagógico conte com uma estrutura adequada, tendo a sua disposição uma sala com espaços definidos para os tutores, logística, secretaria, coordenação e sala de treinamento, bem como gabinete para os professores e salas de aula.

Quanto aos aspectos pedagógicos e administrativos, as informações sobre a carga horária total do curso de 3000 (três mil) horas/aulas incluindo as 300 horas/aulas de estágio supervisionado, sendo ministrada de maneira mista, parte a distância e parte presencial, são questões essenciais na tomada de decisões e da função da IC. Além da duração do curso, no mínimo oito e máximo dezesseis semestres para integralização curricular e a quantidade de estudantes regulamente matriculados no curso, considera-se relevante levar em conta dados e informações que precisam gerar conhecimento e inteligência para o monitoramento dos resultados.

Já no aspecto da gestão, o coordenador do curso de Administração Pública na modalidade a distância, enfrenta diversos desafios de acompanhamento junto aos professores responsáveis pela elaboração dos materiais didáticos (impressos e/ou em Ambientes Virtuais de Aprendizagem) em determinada disciplina; desempenho acadêmico dos alunos, desempenho dos tutores por disciplina, professores que orientam alunos no TCC, e diversos processos precisam de monitoramento, o que exige uma avaliação do sistema como um todo, visando, desse modo, obter melhorias da instituição na modalidade a distância.

Pode-se perceber que o dinamismo da EaD, conforme a sua natureza bastante complexa, decorre dos fatores administrativos e pedagógicos. Com relação aos administrativos deve se considerar a velocidade das mudanças que vem ocorrendo e tentar se colocar a par das informações para aprimorar e implementar inovações e, principalmente, gerir com qualidade o estabelecimento de regras, focalizando nos resultados e avaliações permanentes como pontos essenciais de qualquer sistema, não podendo ser ignorado por nenhum profissional ou instituição superior seja qual for o seu

modelo de gerir. Evidente que os aspectos da educação são a essência da ciência do ensinar e do aprender, porém existe peculiaridades na EaD, que requerem, de forma inegável, uma gestão de práticas próprias em relação a todos os seus elementos de sustentação. Isso significa a doação de novas formas de inserir modelos de gestão, sem, no entanto, abrir mão da essência da educação na modalidade a distância.

Na área pedagógica não existe uma única receita predominante, mas, sim características desejáveis que podem ser adotadas para que a informação seja transformada em conhecimento, viabilizando assim a aprendizagem no contexto interativo, envolvendo, ainda, a cooperação sob diversos pontos de vista para a solução dos problemas e de acesso às diferentes plataformas tecnológicas da EaD.

Para que o Curso de EaD, Administração Pública, possa ter repercussão e duração ao longo do tempo, é preciso que todos os elementos políticos sejam trabalhados: formação da cultura institucional com apoio total da alta administração (Reitor), seleção do público-alvo, aprovação do organograma, estabelecimento da missão, de objetivos, elaboração do planejamento estratégico, estabelecimento dos critérios de qualidade e IC. Tais aspectos são, nesses termos, a base que poderá garantir a sua competitividade no Ensino Superior de EaD.

Necessidades informacionais

Diante da grande produção de informação independente do porte e da natureza jurídica da instituição, muitos gestores reclamam da falta de informações, na verdade, esses gestores não precisam de mais informações, mas necessitam de informações seletas, para resolver seus problemas organizacionais. Com esse embasamento, descrevemos as principais necessidades informacionais que um gestor do curso de Administração EaD poderá ter e que os problemas precisam ser solucionados para que se compreenda melhor as situações dos estudantes, propondo, assim, medidas para aprimorar o desempenho dos alunos.

Como exemplo, citamos algumas das informações que são necessárias para uma coordenação do curso, ilustrada na Figura 2, de acordo com as necessidades mais notáveis no tocante ao desempenho dos alunos.

De acordo com o nível de prioridade das quatros necessidades que foi apresentada na Figura 2, simulamos coletar e analisar os dados da primeira coluna sobre o desempenho dos alunos quanto ao acesso à plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Essa informação aparentemente pode estar disponível em um relatório fornecido pelo próprio sistema do AVA, porém não oferece uma informação concreta, apenas dados brutos que merecem um tratamento analítico.

Figura 2 - Necessidades Informacionais – Curso Administração Pública (EaD)

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Referente à Figura 2, na primeira coluna, devemos coletar e analisar informações para avaliar o total de alunos que estão ativos, desses ativos observar qual é a média de ingresso no AVA de forma regular e de forma tardia, demorando acima de vinte dias. Diante dos problemas analisados na instituição, pode-se propor a elaboração de um banco de dados através do software da Microsoft Excel VBA, uma alternativa de menor custo e com estruturas mais simples para manipular os dados. Nesse banco de dados, podem ser coletadas informações referentes aos alunos ativos e inativos, logo após, pode ser feita uma análise dos dados fundamentada nos KITs e KIQs, alicerçado nas necessidades da coordenação do curso.

As instituições estão crescendo cada vez mais, com isso produzem, recebem e armazenam mais informações, que devem ser transformadas em informação de valor. Iremos demonstrar as vantagens de aplicar um simples banco de dados em Excel para melhorar a gestão da informação e da organização e também para proporcionar à instituição uma vantagem estratégica no tocante à informação como ativo intangível.

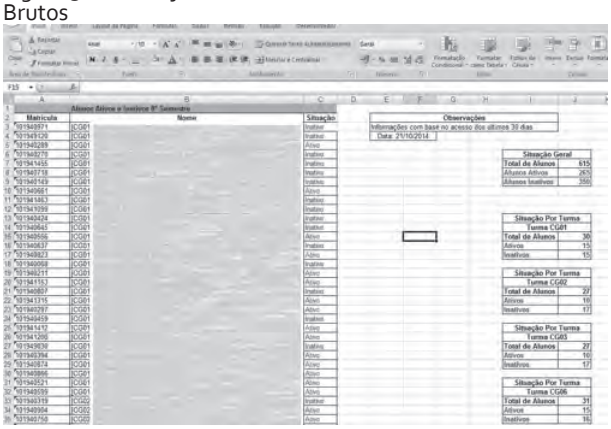
Descrevendo a construção do produto de informação

A criação do produto informacional inicia-se a partir do banco de dados. Considerando que a instituição simulada já trabalha com Excel, pode-se identificar que, na planilha, conforme a Figura 3, os dados são brutos, sem apresentar uma leitura para identificar o posicionamento do curso quanto ao seu desempenho. Restando uma análise mais apurada dessa coleta.

O primeiro passo é organizar essas informações e introduzir pequenas fórmulas lógicas do Excel, pode-se verificar essa diferença na Figura 4. Logo após, já se pode executar o procedimento do VBA, através da

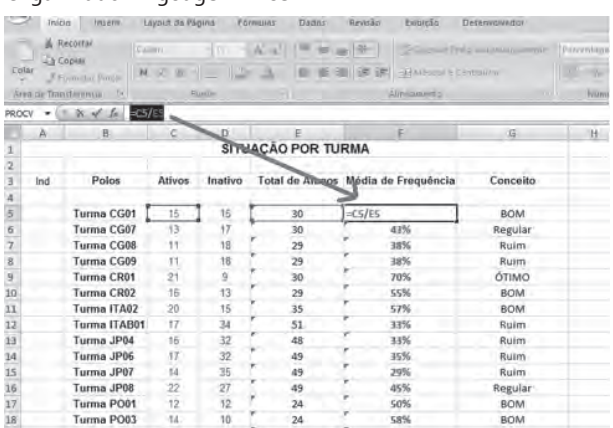
guia Desenvolvedor disponível no Microsoft Excel, em seguida, começa-se a criar telas, botões, rótulos, caixas de textos e a descrever cada passo, e partir para programação do que cada botão deve fazer, conforme a Figura 3.

Figura 3 - Simulação da Estrutura de Planilha com Dados Brutos



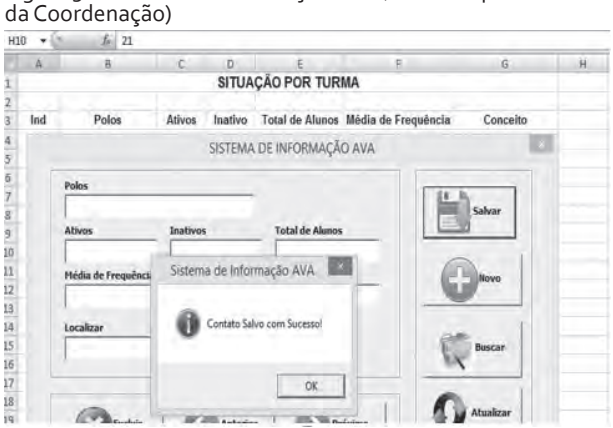
Fonte: Elaboração da autora (2015).

Figura 4 - Simulação da Estrutura de um Banco de Dados Organizado Linguagem Excel



Fonte: Rodrigues (2014).

Figura 5 - Sistema de Informação AVA (usando a permissão da Coordenação)



Fonte: Rodrigues (2014).

O próximo procedimento é programar o formulário no UserForm de cada comando, conforme a demonstração na Figura 5. Após inserir botões, rótulos, caixas de texto e imagens, o próximo passo é a codificação do Sistema de Informação AVA, adicionando a linguagem de programação em cada item. A seguir, iremos visualizar um exemplo com o botão Salvar.

Assim, pode-se criar um banco de dados e um sistema de coleta de dados a fim de realizar consulta de dados armazenados e acrescentar dados novos.

Aplicando IC através da Análise de Informações

O banco de dados é apenas um auxílio para interpretação das informações, pois potencializa a coleta de dados. Para análise, consideram-se dois campos: o KIT e o *Key Intelligence Questions* (Perguntas-Chave de Inteligência - KIQ's), alicerçados no planejamento estratégico e na necessidade da instituição.

Uns dos problemas simulados na coordenação do curso de administração é a organização das informações dos alunos ativos e inativos do 1º e 8º período. Observa-se, nesse contexto, que a informação não foi tratada e nem estruturada, o que desencadeia atritos na análise dessas informações, de modo que acaba por ocorrer a falta de estrutura, o que vai deixando a análise para depois. Embora uma instituição pública não tenha uma concorrência direta para competir no dia a dia, ela precisa manter a sua sobrevivência e existência do curso da EaD. Tendo em vista a prioridade da coordenação do curso, que é a coleta e análise dos dados sobre o desempenho dos alunos quanto ao acesso à plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), apresentamos abaixo os tópicos e as questões inteligentes, da seguinte forma:

KIT: Acesso ao AVA dos 06 Polos

» KIQ1: Quais são os números dos alunos ativos?

» KIQ2: Quais são os números dos alunos inativos?

» KIQ3: Qual é a média de frequência de acesso dos alunos?

» KIQ4: Qual é o conceito do Polo?

KIT: Acesso ao AVA do Polo de Itabaiana

» KIQ1: Quais são os números dos alunos ativos?

» KIQ2: Quais são os números dos alunos inativos?

» KIQ3: Qual é a média de frequência de acesso dos alunos?

» KIQ4: Qual é o conceito do Polo?

Através do banco de dados, coletamos as repostas para questões que foram elaboradas. Assim, temos:

KIT: Acesso ao AVA dos 06 Polos

- » KIQ1: Quais são os números dos alunos ativos? (230)
- » KIQ2: Quais são os números dos alunos inativos? (300)
- » KIQ3: Qual é a média de frequência de acesso dos alunos? (43%)
- » KIQ4: Qual é o conceito do Polo? (REGULAR)

KIT: Acesso ao AVA do Polo de Itabaiana

- » KIQ1: Quais são os números dos alunos ativos? (17)
- » KIQ2: Quais são os números dos alunos inativos? (34)
- » KIQ3: Qual é a média de frequência de acesso dos alunos? (33%)
- » KIQ4: Qual é o conceito do Polo? (RUIM)

Nesse tópico foi apresentada uma sugestão simplificada e reduzida que objetivou apresentar em linhas gerais a inserção da Inteligência Competitiva (IC) para a tomada de decisões da EaD, considerando-se a simulação de um determinado curso em Administração Pública.

Considerações Finais

Tendo em vista que a EaD se expandiu nos últimos anos, como alternativa para que as pessoas possam realizar o seu sonho de obter uma formação em Instituições de Ensino Superior, este artigo mostrou a relevância da IC criando produto informacional para a tomada de decisões, a partir de programas com menor custo Microsoft Excel VBA e de análise KIT's e KIQ's. O artigo também apresentou questões sobre as possibilidades de subsídio por meio desses programas de algumas ações na identificação e coleta de dados, para posterior análise e disseminação das informações gerando conhecimento estratégico. O estudo revela que as organizações têm uma grande fonte para coletar dados do AVA. Porém, na maioria das vezes não tem um profissional que trabalhe com a mineração de dados, para organizar e disseminar a informação.

O estudo revela que para aplicar a IC deve-se partir do organograma do curso, pois esse sistema envolve um leque amplo de profissionais que contribuem para seu funcionamento, sendo necessário que o perfil dessa equipe tenha condições de gerenciar suas atividades, já que tais sujeitos serão de grande influência na qualidade do curso. Os profissionais junto com a Coordenação Pedagógica são responsáveis pela análise das informações coletas e pela geração dos produtos finais, atuando sempre com ética.

Portanto, conclui-se que a IC integrada pode oferecer diversas vantagens para a organização, sendo elas: aumentar a produtividade de sua equipe de inteligência diminuindo o tempo gasto para encontrar informações e aumentando o tempo gasto para se analisar, disseminar o produto de inteligência mais rapidamente, tornando-o mais acessível e aumentar o alcance da inteligência através da organização.

Referências

BARRANCOS, Jacqueline Echeverría; DUARTE, Emeide Nóbrega. Inteligência Competitiva e as Práticas de Gestão do Conhecimento no Contexto da Administração e da Ciência da Informação: revelações da produção científica. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 107-126, set./dez., 2013. Disponível em: ‹https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2013v18n38p107/25959›. Acesso em: 22 jul. 2015.

BATISTA, Emerson de Oliveira. **Sistema de Informação:** o uso consciente da tecnologia para o gerenciamento. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BELLONI, Maria Luiza **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

CHOO, C. W. **Information management for the Intelligent organization.** 2. ed. New Jersey: Information Today, 1998.

COLLINS, Jim. **Gestão Peter F. Drucker com Joseph A. Maciariello**. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

FRANK, Christopher. J.; MAGNONE, Paul. **Foco no que realmente funciona:** filtre o excesso de informações e concentre-se no que importa. São Paulo: Leya, 2012.

GOMES, E. ; BRAGA, F. **Inteligência competitiva:** como transformar informação em um negócio lucrativo. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

HOW, We Chow. ; SHEANG, Lee Khai. ; HIDAJAT, Bambang Walujo. **SUN TZU**: a arte da guerra e do gerenciamento. Rio de Janeiro: Record, 1999.

KOTLER, Philp.; KARTAJAYA, Hermawan.; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 3.0:** as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MARCO, Sueli Aparecida de. Inteligência Competitiva: definições e contextualização **Transinformação**. Campinas, v. 11, n. 2, p. 95-102, maio/ago.1999. Disponível em: ‹http://periodicos.puc-mpinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/1553/1526›. Acesso 21 jul. 2015.

MEDEIROS, Francisco José Fonseca de. **Os Segredos da Inteligência Competitiva.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2013.

MILLER, Jerry.P. **O milênio da inteligência competitiva**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

MIRANDA, Roberto Campos da Rocha. Gestão do Conhecimento Estratégico: proposta de modelo conceitual. In: KMBRASIL, 2003, São Paulo. **Anais**. Disponível em: ‹http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1037/1/Evento Gestão do Conhecimento Estrategico.pdf›. Acesso em: 24 jul. 2015.

PRESCOTT, Edward. ; MILLER, Jerry P. **Inteligência competitiva na prática**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

NONAKA I. ; TAKEUCHI, H. (1977). **Criação do conhecimento na empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 12. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias de inteligência. o futuro do pensamento na era da informática**. 34. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 1993.

PORTER, Michael. **Estratégia competitiva:** técnicas para análise de industrias e da concorrência. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

RODRIGUES, Thamyres Ferreira. **Produtos Informacionais.** 2014. 60 f. In A metamorfose das informações ao conhecimento estratégico: uma solução baseada no modelo de inteligência competitiva para minimizar a entropia informacional. Monografia (Bacharelado em Arquivologia) - Departamento de Arquivologia, Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Alzira K. Araújo da. ; MOREIRA, Elaine C. de Brito. ; MONTEIRO, Samuel Alves. Gestão da informação: das origens aos modelos conceituais. In DUARTE, E. N.; LLARENA, R. A. Da S. ; LIRA, S. de L. (Orgs.) **Da informação à auditória de conhecimento:** a base para a inteligência organizacional. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SILVA, Robson, Santos. Gestão de EAD: **Educação a distância na era digital.** São Paulo: Novatec, 2013.

TARAPANOFF, Kira (Org.). **Inteligência, informação e conhecimento.** Brasília: IBICT/UNESCO, 2006.

WALKENBACH, John. **Programando Excel VBA:** para leigos. 2.ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2013.

20

AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CASTRO, Paula Almeida de
Doutora. Professora. UEPB.

Palavras-chave:
Formação de professores.
Educação a Distância.
Ensino Superior.

As possibilidades formativas como acesso à pós-graduação através da Educação a Distância na Universidade Estadual da Paraíba é a temática deste artigo. Apresentam-se os índices educacionais do Estado da Paraíba, com destaque para a formação de professores e a relação com a estrutura formativa universitária com ênfase para a pós-graduação lato sensu "Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares" – parceria entre a Universidade Estadual da Paraíba e a Secretaria de Estado de Educação da Paraíba. Oferecida nas modalidades presencial e a distância, destaca-se pela natureza inovadora tanto pedagógica quanto tecnológica, ao ofertar formação para três mil professores da rede estadual Paraíba. A parceria mencionada busca proporcionar aos professores da rede estadual inovação tecnológica, adensando nos limites e possibilidades que a atuação docente requer em termos de usos da tecnologia em sala de aula. O desenvolvimento do curso de pós-graduação se deu em um movimento dialético entre a teoria e a prática, conduzindo a um movimento em que reflexivamente o professor pudesse expor, analisar e, quando necessário, propor as mudanças que se fizessem necessárias para, qualitativamente, inovar os processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a proposta formativa envolvendo a Educação a Distância em um curso de pós-graduação orientou-se para repensar as estratégias de atuação no contexto da escola e da sala de aula voltadas para compreender e melhor informar sobre a construção de espaços e saberes que privilegiem seus sujeitos e que possam redimensionar o papel da escola e dos professores na contemporaneidade.

Introdução: A UEPB e os professores do Estado da Paraíba

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), considerada uma das instituições de referência pela qualidade dos cursos e atendimento às demandas de qualificação profissional da população paraibana, em 2013 foi apontada em 6º lugar pelo Ranking das Universidades do Brasil (RUF) em relação às universidades estaduais do Norte/Nordeste/Centro-Oeste e entre as vinte melhores universidades estaduais do país. Destaca-se, ainda, pelo desenvolvimento de uma política arrojada para a formação de professores, com diferentes parcerias institucionais com as instâncias municipais, estaduais e federais.

Formar professores na contemporaneidade, com a estrutura acadêmica da UEPB, vincula-se aos princípios de uma educação estratégica orientada para todos os processos em que os sujeitos estejam inseridos, sejam eles, econômicos, culturais, tecnológicos, sociais, pedagógicos, dentre outros. As estratégias da universidade pautam-se em ações que visam fomentar estratégias para o enfrentamento de problemas universais que afetam os sujeitos sociais, destacando os modos como podemos contribuir, propor e fazer, priorizando o imediato, sem negligenciar as perspectivas de médio e longo prazo, pelos limites e possibilidades conhecidas dos processos formativos. A UEPB volta-se para o desenvolvimento de estudos sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem, para a promoção da formação de professores, além de oportunizar à comunidade espaços interdisciplinares para o desenvolvimento de inovação e tecnologia para a melhoria da qualidade educacional da sociedade paraibana. A relevância das parcerias da UEPB para formação docente relaciona-se, em linhas gerais, com a necessidade de oferecer qualidade para o Ensino Superior e incentivo para a Educação Básica. Estas explicações coadunam-se com os dados do IBGE (2010), nos quais observa-se que a Paraíba tem uma população de 3.766.528 habitantes, sendo que dentre essa população 938.179 estão em idade escolar. Em termos de escolaridade, segundo dados do MEC/Inep (2011), tem-se 29.464 e 97.590 correspondentes a matrículas em creche e na pré-escola. No Ensino Fundamental (anos iniciais) estão matriculados 283.175 e no Fundamental (anos finais e médio) 143.091, totalizando 358.154 matrículas neste segmento. Quanto ao perfil dos docentes com curso superior (MEC/INEP/DTDIE, 2010), temos: 35,3% atuantes em creches; 39,2% na pré-escola; 52,2% no Ensino Fundamental (anos iniciais), 70,6% no Ensino Fundamental (anos finais) e 80,7% no Ensino Médio. Estes dados referentes ao perfil dos docentes, quando comparados com os nacionais, indicam que 48,5% atuam em creches; 51,8% na pré-escola; 62,4% no Ensino Fundamental (anos iniciais); 79,2% no Ensino Fundamental (anos finais) e 91,0% no Ensino Médio. A atualização destes dados aponta que o quadro é de um total de 64,9% de professores e destes 24,7% possui pós-graduação – dados informados até 2013 (BRASIL, 2015).

Observa-se que a UEPB possui uma estrutura que possibilita a abertura de novas possibilidades formativas na região em que atua, entretanto os esforços para minimizar os efeitos dos índices educacionais no comparativo nacional, a longo prazo, são imprescindíveis nesse cenário. Associado a esta realidade foi proposto, entre os anos de 2013 e 2014, o curso de pós-graduação *lato sensu* "Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares" estabelecendo entre a UEPB e a Secretaria de Estado de Educação da Paraíba (SEE/PB) uma parceria para oferecer a professores da rede pública estadual um curso envolvendo inovação pedagógica e tecnologias educacionais para a formação de professores na atualidade do contexto de sala de aula.

O contexto de formação de professores

Apresenta-se a pós-graduação *lato sensu* "Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares" fomentada com a prática de três mil professores da rede pública estadual da Paraíba. Esse curso visou ampliar a qualidade educacional dos professores, alunos e gestores da rede na perspectiva da inovação pedagógica, cidadania e cultura digital.

A aplicabilidade desta pós-graduação implicou repensar as possibilidades de atender às expectativas de formação dos professores, bem como a melhoria das condições gerais da Educação no estado da Paraíba. Uma das vertentes, pautou-se, sobretudo, na indissociabilidade entre a teoria e a prática para propor estratégias de atuação no contexto da escola e da sala de aula voltadas para compreender e melhor informar sobre a possibilidade de construção de espaços e saberes que privilegiem seus sujeitos e que possam redimensionar o papel da escola e dos professores no atual contexto socioeducacional.

O cenário educacional da formação de professores relaciona-se, em linhas gerais, a processos e ações dos indivíduos, o que implica na necessidade de contextualizá-las no tempo, no espaço e na cultura da qual se originam. Nos remetemos ao fato de ser o Brasil um país de contrastes, apresentando inúmeras singularidades pertinentes à sua cultura e, mais propriamente, às suas escolas, aos seus alunos e professores. Portanto, uma das formas propostas para o entendimento sobre a formação e a prática docente é a de situá-las a partir da cultura brasileira forjada em seu processo histórico de sociedade. Considerando a diversidade como uma das características do povo brasileiro, cabe destacar como, para quem e para que estão sendo formados nossos professores, que representam um universo de mais de 2 milhões de profissionais atuando nas escolas primárias e secundárias das redes públicas e privadas no Brasil (IBGE, 2010). Deste quantitativo, o estado da

Paraíba possui em seus quadros aproximadamente 19 mil professores atuando na Educação Básica.

Dado este quadro docente, há que se pensar este segmento da escolarização e, consequentemente, a formação de professores pautados nas tentativas de remover a precarização da profissão docente situada, em grande parte, na esfera de disputas técnicas e políticas. Pode-se, ainda, ressaltar a necessidade de repensar as políticas de formação docente a partir do próprio cenário de atuação do professor e o seu papel.

Neste sentido, ressalta-se a afirmação de Tardif e Lessard (2011, p.17) de que a profissão docente está "[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, [já que] o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho [...]". Afirmativa esta que ganhou maior ênfase sobre sua atuação quando da publicação recente de documentos como o Plano Nacional da Educação (2014-2024), Anuário Brasileiro da Educação Básica (2015), dentre outros. Nesse sentido, têm sido retomadas as discussões sobre os índices brasileiros da educação os quais recaem sobre os professores no que tange à responsabilidade sobre o dever de ensinar. Nesta esteira está a necessidade de verticalizar a formação dos professores, oferecendo cursos de formação continuada, acompanhando a gradativa formação com as licenciaturas e complementação pedagógica para atuação específica na área do conhecimento em que atuam.

Sobre a Pós-Graduação "Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares"

A pós-graduação lato sensu "Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares" foi realizada nas modalidades presencial e a distância organizada em projeto pedagógico adequado às exigências próprias do curso em carga horária de 360 horas e com apresentação de uma monografia como critério para a obtenção do título de especialista a ser emitido pela UEPB. A Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e a Distância seguiu os procedimentos necessários para a regulamentação do curso e estabeleceu a parceria com a Secretaria de Estado de Educação da Paraíba para a realização do curso, cabendo à segunda a sua difusão para progressão funcional dos docentes concluintes. À UEPB coube a parte pedagógica, suporte dos professores (aulas e orientação das monografias), técnicos, elaboração de material didático, além de publicação dos resultados em mídias e livros.

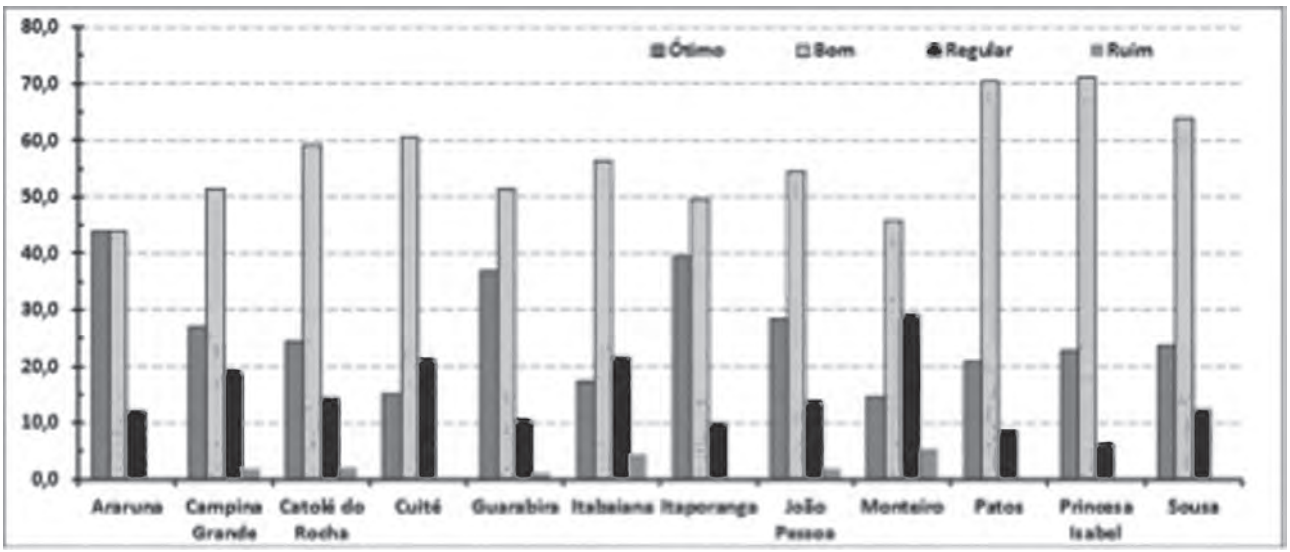
O desenvolvimento da proposta foi avaliado com resultados efetivos, por ter sido delineada com caráter inovador ao considerar o professor como o sujeito das mudanças da sua prática. Isto se deu em um movimento dialético entre a teoria e a prática, conduzindo a movimentos em que reflexivamente o professor pudesse expor, analisar e, quando necessário, propor as mudanças que se fizessem necessárias para, qualitativamente, inovar os processos de ensino e de aprendizagem em suas realidades. As estratégias dinamizadoras do curso articularam-se com as áreas temáticas que envolveram os fundamentos da educação sinalizando para os sujeitos da Educação, identidade, pluralidade, cultura, cidadania, sociedade, trabalho, tecnologias e suas mídias, bem como apontaram questões referentes à necessidade de se pensar o lugar do professor como pesquisador de sua prática. Com estas estratégias verificou-se, ainda, a necessidade de ampliar o uso de ferramentas como o ambiente virtual de aprendizagem, considerando os altos investimentos que o Governo Federal e Estadual fizeram nas escolas da região paraibana em tecnologias educacionais – equipamentos e formações de curta duração.

Nesta perspectiva, durante os dois anos do curso foram formadas duas turmas com o quantitativo de 3.162 professores-alunos, vindos de diferentes localidades do Estado. Para dinamizar todas as atividades de aulas e coordenação pedagógica foi composto um quadro de profissionais com 201 professores da UEPB e 20% de outras universidades com titulação mínima de mestre, sendo a maioria, doutores. As aulas presenciais ocorreram aos sábados, sendo ministradas em locais específicos, organizados em parceria com a SEE/PB e a UEPB nos municípios de Araruna, Campina Grande, Catolé do Rocha, Cuité, Guarabira, Itabaiana, Itaporanga, João Pessoa, Monteiro, Patos, Princesa Isabel e Sousa.

As disciplinas on-line ficaram disponíveis na plataforma **Moodle** – ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – no link http://esp.ead.uepb.edu.br/moodle/. As disciplinas foram assim distribuídas: i) Identidade e Pluralidade (presencial); ii) Concepção e Fundamentos da Educação do Campo (presencial); iii) Tecnologia Educacional EaD; iv) Sujeito e Cultura na Contemporaneidade (Presencial); v) Comunicação e Linguagens (EaD); vi) Mídia, Cultura e Imaginário (presencial); vii) Processos de Cidadania e Relações Sociais (EaD); viii) Trabalho e Sociedade (EaD); ix) Teorias e Práticas de Pesquisa (Presencial) e Elaboração e Defesas das Monografias (Presencial).

O material didático dessas disciplinas foi elaborado pela equipe de coordenação pedagógica, responsável pela adequação de propostas, para cada segmento a ser ministrado pelos professores das etapas presenciais e a distância. Este material era diagramado e impresso pela gráfica da universidade – distribuído apenas para as aulas presenciais. O material das disciplinas a distância era disponibilizado no AVA para acesso dos professores-alunos. Aos professores ministrantes cabia a elaboração dos planos de aula com a dinamização do material e inserção de outros recursos didáticos que julgassem relevantes para as aulas. Em momentos estratégicos, para evitar distorções no curso, a coordenação geral realizou reuniões para que os professores apresentassem o andamento das disciplinas levando à possibilidade

Tabela 1 - Quanto ao desenvolvimento do curso – Modalidade EaD



Fonte: Elaboração da autora (2015).

de troca de informações e de adequação do andamento das atividades. Essas reuniões foram momentos estratégicos para o curso, considerando o quantitativo de matrículas e a adequação de um curso dessa natureza. Igualmente foram momentos de avaliação do curso para encaminhamentos para as disciplinas subsequentes, sobretudo aquelas oferecidas na modalidade a distância.

Educação a Distância: a disciplina "Processos de Cidadania e Relações Sociais"

Um segmento inovador e de constante avaliação no curso foi a inserção da modalidade a distância. Inicialmente, alguns professores-alunos demonstraram resistência à proposta. Ao avaliar o desenvolvimento do curso, os professores-alunos responderam ao questionário materializado na Tabela 1 e no Quadro 1.

Para a análise das respostas foi utilizada a análise de variância (Anova) e o Teste de Tukey. Ao optar pelas respostas ótimo, bom, regular e ruim, os professores-alunos estavam avaliando o desenvolvimento do curso quanto ao planejamento das aulas, os componentes curriculares e os procedimentos avaliativos. A média das respostas apontam o item como significativo em todos os doze polos de aplicação do questionário.

No decorrer do curso, a tensão inicial foi sendo minimizada e, ainda, o contato com professores das disciplinas a distância, reafirmou a necessidade da proposta inicial de que é preciso romper barreiras e reposicionar o papel do professor a partir dos investimentos que são feitos, sobretudo em tecnologias educacionais.

A tela apresentada na Figura 1 é da disciplina Processos de Cidadania e Relações Sociais, destacando o AVA, no link com as disciplinas oferecidas na modalidade a distância – total de quatro.

Quadro1 - Análise de variância: desenvolvimento do curso (modalidade a distância)

FV	GL	SQ (Soma de quadrado)	QM (Soma de quadrado)	F (Estatística do teste F)
Polos (Blocos)	11	7.32957	0.66632	0.0092 **
Respostas (Tratamentos)	3	19908.40811	6636.13604	91.7785 **
Resíduo	33	2386.09713	72.30597	
	47	22301.83482		

** significativo ao nível de 1% de probabilidade (p < .01) / * significativo ao nível de 5% de probabilidade (.01 =< p < .05) / ns não significativo (p >= .05)

Fonte: Elaboração da autora (2015).

Figura 1 - Tela inicial da disciplina "Processos de Cidadania e Relações Sociais"

Fonte: Material da disciplina da autora (2014) - Permissão de uso cedida pela administradora da disciplina, professora Paula Castro.

A disciplina objetivou fomentar a discussão sobre os processos identitários dos sujeitos escolares a partir das referências sociais do povo brasileiro; discutir o conceito de identidade docente; relacionar os processos de formação docente e discente e as referências socioculturais. Para a organização da disciplina foi formatada uma apresentação dos professores moderadores consistindo em um vídeo com a fala dos professores da disciplina em uma breve apresentação, seguido do plano de curso, cronograma e horário de atendimento dos professores. Na sequência, as atividades avaliativas – três questionários; o material pedagógico (textos e vídeos – disponíveis para download); ambiente de interação com postagens diversas entre os professores e os professores-alunos e a midiateca com sugestões de leitura (complementares ao material pedagógico – disponíveis para download).

Ao professor-aluno era facultado, durante as avaliações, rever seu processo pelo menos duas vezes, consultar suas notas, trocar mensagens (no ambiente e por e-mails) com os professores mediadores da disciplina distribuídos por turmas (total de seis turmas). Periodicamente, estes professores faziam visitas aos sábados nos locais das aulas presenciais para eventuais dúvidas, igualmente técnicos da UEPB estavam disponíveis durante a semana para questões técnicas de acesso ao ambiente.

Este modelo de disciplina obteve um resultado com a totalidade de aprovação ao longo dos dois anos de curso. Os professores-alunos alcançaram 100% das atividades avaliativas, buscando os recursos que foram oferecidos pela estrutura do curso: nos locais de aulas presenciais haviam computadores para que pudessem acessar as aulas; contataram os professores das disciplinas e os técnicos; ajuda de parentes e de colegas das turmas presenciais.

Destaca-se que cursos dessa natureza podem ser utilizados por outros estados para fomentar a formação de professores abrangendo um grande quantitativo de professores com qualidade e inovação.

As tecnologias, os processos educacionais e os professores

Os processos de ensino e de aprendizagem, como afirmam Castro; Mattos (2011, p.22), estão na pauta da escola como uma de suas principais funções. De um modo geral, entende-se que cabe ao professor e ao aluno desenvolver meios para que estes processos se realizem, o que significa dizer que é atribuição de ambos os atores escolares o peso do sucesso ou do fracasso no desempenho das funções de aprender e de ensinar. A esses processos foi acrescida a função das tecnologias educacionais que geraram e disseminaram mudanças nas relações da escola com seus sujeitos.

De que modo os processos educacionais podem estar inseridos nas inovações tecnológicas? De diferentes formas, os professores buscam ou são levados a formações continuadas para a inserção de ferramentas tecnológicas no contexto de suas aulas. Entretanto, observa-se que muitas dessas iniciativas não encontram o chão da escola e desmotivam por razões diversas, especialmente no que concerne à falta de recursos apropriados ao uso equivalente ao dos cursos oferecidos pelas redes a que estão associados como docentes. Por outro lado, considera-se que seu uso não leva ao aprendizado real e que as estratégias já conhecidas são mais confiáveis, vale mais do que arriscar, nesses casos. Entretanto, o acesso ao conhecimento foi democratizado com o uso da internet, mas este precisa ser redirecionado para a sala de aula em seus aspectos científicos. Neste movimento é que pode ser estabelecido o diálogo entre professores e alunos utilizando ferramentas de tecnologia. Este movimento é salientado por Serres (2013) como a nova democracia do saber, em um contexto em que todos falam, todos se ouvem, compartilham e interpretam saberes diversos (SERRES, 2013, p.70).

Sobre a inserção de diferentes tecnologias na formação do professor e na escola, pode-se considerar este um processo de democratização do acesso às tecnologias. Uma democratização do saber para a escola que estaria preparando não somente o professor para novos processos de ensino e aprendizagem, mas igualmente o aluno para compreender como utilizar as ferramentas da tecnologia para a melhoria da qualidade da aprendizagem, dinamizando suas atividades rotineiras da escola e buscando autonomia na construção do conhecimento. Ao professor é facultada a possibilidade do manuseio de informações e construção processual do conhecimento que podem ir além do uso do computador e da sala de informática, explorando outros

tipos de tecnologias e recursos que os alunos utilizam, como as redes sociais e os aplicativos para celulares. Este tipo de recurso, inclusive, aproxima a realidade cotidiana com o ambiente da escola, permitindo elaborações relacionadas aos conteúdos da sala de aula.

Sobre este modelo de organização de escola relacionada ao uso de tecnologias e processos educacionais, Moran (2012) afirma que a informação organizada é a matéria-prima da aprendizagem, tornando-se significativa quando transformada em conhecimento. Portanto, a escola pesquisa a informação pronta, consolidada, como também a informação em movimento, em transformação, que surge através de novos fatos, experiências, contextos. Para o autor, existem áreas com estabilidade informativa, caracterizada por fatos do passado, que quase não se modificam. E existem também as áreas mais ligadas ao cotidiano, susceptíveis a mudanças, a novas interpretações. E estas, em sua maior parte, não são abordadas na escola.

Tais mudanças e novas interpretações, assim como o uso e acesso à informação e a construção de conhecimento, estão cada vez mais disseminadas, principalmente através do uso das redes sociais em sala de aula. As informações circulam com facilidade e são facilmente acessadas, logo, já não se planeja mais uma escola com professores e uma educação que não compreenda e melhore o uso das tecnologias. De tal modo, cabe questionar: como estamos formando nossos professores para esta realidade?

Formação de professores e qualidade

No contexto educacional brasileiro, como analisado por Brandão (2010), percebe-se que, na tentativa de estabelecer uma educação de qualidade, professores e alunos são conduzidos por atalhos e respostas rápidas, sem planejamentos a longo prazo para questões mais amplas, como identificar o que leva à repetência e à evasão escolar. No momento em que diferentes esferas governamentais destacam a preocupação com a Educação Básica no país, começam a surgir inúmeras propostas para imprimir qualidade na formação de professores, inicial e continuada. Gatti; Barreto (2009, p. 11) ressaltam que a Educação Básica começou seu processo de expansão em meados do século XX e que no final dos anos 70 – início dos 80 – é que se observou seu crescimento real em termos de rede pública de ensino. No que se refere à formação de professores no contexto do processo de expansão da Educação Básica, as autoras acrescentam que esta sofreu com "[...] os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas do Ensino Fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem [...]" (GATTI; BARRETO, 2009, p.11-12).

Em complementaridade, Senna (2008) acrescenta uma outra explicação sobre os processos de formação de professores que resultaram em,

> [...] no lugar da construção de conhecimentos, o professor em formação recebeu informações sobre como ensinar, num movimento em que a metodologia do ensino e a engenharia técnica da mente humana preponderaram. Do ponto de vista acadêmico, uma educação estritamente baseada na metodologia do ensino pressupõe, é óbvio, algum tipo de embasamento capaz de sustentar a alegoria de uma formação que é mera alienação intelectual (SENNA, 2008, p.209).

Em sua maioria, as tentativas de estabelecer qualidade e equidade no campo educacional são frutos de investimentos de políticas educacionais que ditam teorias e práticas para a formação e atuação docente sem, contudo, considerar as questões que constituem o chão da escola. Ainda que necessárias, estas políticas refletem o esgotamento ou a insatisfação com os modelos utilizados para dar conta da diversidade presente nas salas de aula das escolas brasileiras. Nesse sentido, novas teorizações avultam, no cenário educacional, forjadas como alternativas para abordar a formação e a prática docente. Entretanto, estas alternativas permanecem não atendendo, em sua maioria, às demandas de formação continuada dos professores e, consequentemente, inviabilizando o acesso de alunos das classes menos favorecidas a uma escola pública com condições reais de promover uma aprendizagem de qualidade para todos.

Assim, aqueles questionamentos sobre como, para quem e para que nossos professores são formados correspondem, em muitos casos, à atuação em uma escola assistencialista que se contenta em pouco ou nada ensinar para os alunos das classes populares que permanecem, anos após anos, na expectativa de uma educação que os qualifique para o exercício da cidadania e não para a exclusão socioeducacional. Entende-se que a prática docente e sua formação deveriam estar alicerçadas no que destacam Tardif e Lessard (2011) ao afirmar que:

> [...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é mais nada que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos [...] (TARDIF; LESSARD, 2011, p.23).

O trabalho escolar pautado em interações mais sólidas formando raízes somente é possível com a conscientização de que sem estas a escola não se constitui como um espaço democrático de transformação da realidade socioeducacional. Cabe ressaltar que é igualmente necessário reconhecer a importância em promover qualidade para os processos de formação inicial e continuada de professores alinhadas com a qualidade dos processos educacionais. Para tal, entende-se que seja necessário que o professor possa implementar formas mais arrojadas em sua prática visando fortalecer as raízes para uma Educação Básica de qualidade no Brasil.

Considerações finais

Qual o sentido de realizar uma pós-graduação envolvendo disciplinas na modalidade EaD para os professores? As opiniões convergiram para a explicação de que esta proposta estivesse em consonância com a prática docente observada nas escolas de Educação Básica do estado da Paraíba e com a cultura de pós-graduação. Do mesmo modo, a dinamização do material didático pelos professores ministrantes representou a possibilidade de construir um debate mais coerente com a realidade de sala de aula e as possibilidades de inovação no ensino.

Assim, como salientado por Tardif e Lessard (2011), o trabalho dos professores se efetiva com e sobre os alunos, destacando que a escola se constitui pelas interações cotidianas na escola e na sala de aula. É nesta perspectiva que se entende que as propostas de formação inicial ou continuada deveriam voltar-se para a promoção de mudanças para instrumentalizar a prática docente com vistas a atender as demandas educacionais do alunado e sua inserção na sociedade.

O professor passa a ser compreendido, destaque de Marcelo (2009, p. 111), como um "[...] operário do conhecimento, desenhista de ambientes de aprendizagem, com capacidade para rentabilizar os diferentes espaços onde se produz conhecimento [...]". O autor ainda acrescenta que a docência

> [...] necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades [...] (MARCELO, 2009, p.112).

As questões levantadas são relevantes para compreender um dos entraves para promover propostas de formação relacionadas à EaD e que, em muitos casos, conduzem ao isolamento da prática docente inviabilizando o aprendizado por pares. Acrescenta-se, ainda, a relevância das trocas com os alunos em sala de aula que podem contribuir para os processos reflexivos sobre a própria prática. Há que se pensar que ao professor é atribuído um sem-número de tarefas que por vezes ele não poderá dar conta sozinho, ressaltando que a profissão docente não deva ser um processo solitário.

A partir dessa perspectiva, a especialização buscou integrar os professores-alunos em atividades dinâmicas envolvendo o uso de ferramentas em EaD para que eles conduzissem uma formação continuada, identificando seus limites e possibilidades propondo soluções para o cotidiano das salas de aulas. A proposta foi redimensionada para aproximar sujeitos e ferramentas tecnológicas.

Institucionalmente pode-se considerar que um longo caminho foi trilhado no sentido de melhorias, entretanto, ainda se observam entraves para que propostas como esta sejam efetivadas para a promoção de inovação na formação de professores. A UEPB em parceria com o SEE/PB iniciou um caminho junto aos professores do Estado da Paraíba para promover as melhorias na prática docente e nos processos educacionais dos alunos. Entretanto, não se espera que com uma única iniciativa as condições educacionais venham a apresentar mudanças de imediato, mas é somente com a continuidade de propostas como esta é que se pode esperar melhores resultados educacionais como um todo.

Referências

BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2015. Disponível em: ‹http://www.todospelaeducacao.org.br›. Acesso em: 16 jun. 2015.

CASTRO, P. A. de; MATTOS, C. L. G. de. Ética, Saberes e Escola. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 17-32, maio/ago. 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais 2010** – Educação e Trabalho. Disponível em: ‹http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/suppme/default_educacao.shtm›. Acesso em: 30 nov. 2011.

INEP. **Diretoria de Tecnologia e Disseminação de Informações Educacionais**. (2010). Disponível em: ‹http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/dtdie-—-diretoria-de-tecnologia-e-disseminacao-de-informacoes-educacionais?redirect=http%3A%2F%2Fportal.inep.gov.br%2Fvisualizar%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_6AhJ%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-2%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2›. Acesso em: 30 nov. 2014.

INEP. **Censo Escolar** (2011). Disponível em: ‹ http://portal.inep.gov.br/basica-censo›. Acesso em: 30 nov. 2014.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação** Docente. Belo Horizonte, v.01, n.01, p.109-131, ago./dez. 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2012.

SENNA, L. A. G. **Formação docente e educação inclusiva**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 133, p. 209, jan./abr. 2008.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O **trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petropólis: Vozes, 2011.

21

A INSERÇÃO DE ESTUDANTES EAD NOS PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

LACERDA, Fátima Kzam Damaceno
Doutora. Professora Adjunta. UERJ.
SABA, Celly Cristina A. do Nascimento
Doutora. Professora Associada. UERJ.

Palavras-chave:
Educação a distância.
Boas práticas.
Inclusão.

A Educação Superior a distância pública no Estado do Rio de Janeiro tem seu início marcado pela criação do Consórcio Cederj/ Fundação Cecierj em 2002. No ano seguinte, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), uma das instituições de Ensino Superior consorciadas inicia sua oferta de cursos. Atualmente, com mais de dez anos de experiência em EaD, é possível afirmar que seus cursos de graduação estão atendendo à demanda da comunidade fluminense e que seus estudantes estão engajados em atividades extracurriculares propostas pela Universidade. Este trabalho vem compartilhar a experiência exitosa da Uerj no que se refere à inserção de seus estudantes de graduação a distância em práticas pedagógicas inovadoras, desenvolvidas a partir de projetos de ensino, pesquisa e de extensão: "Ciência e cultura também são feitas a distância"; "Estudo dos motivos da evasão nos cursos semipresenciais da Uerj no Polo EaD de Nova Friburgo"; "Divulga EaD-Uerj" e projeto interdisciplinar no Programa de Iniciação a Docência - Pibid/ Capes. Serão narrados os modos de fazer e os resultados obtidos nos projetos, que contaram com a exclusiva e ativa participação de estudantes de Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia, dos polos regionais de Belford Roxo, Nova Friburgo e Resende, situados no Estado do Rio de Janeiro.

Introdução

A Educação a Distância (EaD) tem oferecido oportunidade de acesso ao conhecimento e a uma educação superior de qualidade a pessoas que não têm possibilidade de frequentar uma universidade nos horários convencionais (GRANATO et al., 2010). Paralelo a isto, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação tem possibilitado um grande avanço na EaD. Cabe, nesse contexto, salientar que o ensino, a pesquisa e a extensão constituem o eixo fundamental da universidade brasileira e devem ser tratados com igual importância, tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância. Nesta vertente, alguns projetos têm sido propostos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), de forma a envolver os estudantes das licenciaturas EaD em Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia. Esses cursos são oferecidos pela Uerj através de sua participação no Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro) e no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, atualmente, estão inseridos em dezesseis Polos regionais no estado do Rio de Janeiro: Angra dos Reis, Barra do Piraí, Belford Roxo, Campo Grande, Itaguaí, Magé, Natividade, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçú, Paracambi, Petrópolis, Resende, Rocinha, São Pedro da Aldeia e Três Rios.

Por estarem inseridos em uma proposta de educação semipresencial, os projetos que serão apresentados merecem especial destaque, pois além de cumprir com os seus objetivos específicos, contribuem também para potencializar a missão de interiorização da universidade, para a diminuição dos preconceitos que ainda existem com relação à Educação a Distância e para aumentar o sentimento de pertencimento do estudante EaD em relação à Uerj e, consequentemente, diminuir a evasão. Neste sentido, a universidade oferece bolsas de Iniciação Científica (IC), Iniciação à Docência (ID), Estágio Interno Complementar (EIC), Monitoria (MON) e Extensão para todos os seus estudantes, o que inclui os dos cursos a distância. Os professores responsáveis pelos projetos divulgam as vagas e selecionam os bolsistas, além de orientar também os estudantes voluntários, sempre presentes.

Concordamos com Preti (2009, p. 137) que os processos de institucionalização da EaD nas instituições de Ensino Superior (IES) públicas são múltiplos e complexos e que os caminhos vão sendo traçados de acordo com o momento e a trajetória de cada uma. Para o autor. "[...] deveríamos conceber a EaD como modalidade de ensino, como prática educativa integrada à política institucional e ao projeto pedagógico da instituição, mas que tem especificidades próprias, estratégias didáticas diferenciadas [...]". Desta forma, e sem querer prescrever metodologias ou procedimentos, acreditamos que a inserção dos estudantes EaD nas atividades de pesquisa e extensão da universidade seja uma etapa importante na tessitura da institucionalização interna (LACERDA et al., 2010).

Assim, este trabalho visa compartilhar a experiência exitosa da Uerj a partir da apresentação de quatro projetos que vem sendo desenvolvidos, especialmente, com estudantes dos polos regionais de Belford Roxo, Nova Friburgo e Resende. Estas experiências foram apresentadas na 3a Reunião Extraordinária do Fórum Nacional de Coordenadores UAB, realizada em 2014, em São Luís (MA), no momento "Compartilhando Boas Práticas/Experiências Inovadoras". Na ocasião, o interesse de participantes de outras IES nos despertou para a relevância do registro escrito, que aqui se concretiza.

O projeto de extensão "Ciência e cultura também são feitas a distância"

"Ciência e cultura também são feitas a distância" é um projeto de extensão que tem por objetivo integrar as atividades de divulgação científica e culturais desenvolvidas no polo regional de educação a distância de Nova Friburgo, desde 2011. Os estudantes envolvidos, bolsistas e voluntários atuam amplamente no planejamento, organização e divulgação dos eventos acadêmicos e culturais, que incluem palestras, oficinas, apresentações musicais, comemorações, mostra de trabalhos científicos, mostras de fotografia, capoeira, aulas inaugurais, visitas docentes e outros (ARAÚJO et al., 2011; PINHO JÚNIOR et al., 2014). O projeto é realizado em colaboração com projetos de Estágio Interno Complementar (EIC) e de Iniciação à docência (ID) e envolve, também, instituições parceiras como as Secretarias de Educação e de Saúde, escolas municipais e estaduais do município de Nova Friburgo, as universidades participantes do Consórcio Cederj e organizações não governamentais.

Para ampliar a visibilidade das ações de extensão desenvolvidas no polo foi criado um blog - https://polofriburgo.wordpress.com/ -, no qual todos os eventos passaram a ser divulgados. O blog é um espaço/ferramenta da internet que permite ao autor abordar qualquer tema de seu interesse de forma multimidiática, hipertextual e interativa. Devido às suas características, se constitui, então, como um espaço de fácil acesso, que possibilita a exploração de uma gama de percepções sensoriais no receptor. Essas propriedades, se bem exploradas, podem contribuir para diferentes áreas da Educação, conforme nos aponta Pinho Júnior (2014). A figura 1 apresenta o layout da página inicial do blog publicada em abril de 2014.

As informações postadas no blog são trabalhadas de forma colaborativa por uma equipe, constituída de estudantes, tutores e professores que contribuem com sugestões para a elaboração dos textos para postagens, revisões e correções ortográficas, permitindo

a troca de saberes, ideias e opiniões entre os autores e contribuindo para seu desenvolvimento intelectual. Verificamos que as características de interatividade, multimidialidade e hipertextualidade do blog permitem uma maior integração entre a instituição, os estudantes e a comunidade, criando um rico meio de pesquisa sobre diversos assuntos. Assim, o blog tem se constituído como um espaço promotor e produtor de conhecimento onde não somente quem elabora as postagens atua, mas também quem as visualiza, pois tem a possibilidade de comentar e contribuir. (PINHO JÚNIOR et al., 2014b).

Figura 1 - Layout da página inicial do blog Polo Friburgo

Fonte: Pinho Júnior (2014, p. 24)[1]

Das diversas ferramentas da internet com potencialidade educacional, o blog tem demonstrado ser uma ótima forma de integrar ensino, pesquisa e extensão. Neste caso, vem auxiliando na promoção da visibilidade do polo de Nova Friburgo, compartilhando informação sobre eventos, notícias e oportunidades para alunos e comunidade, além de registrar a sua história. A equipe envolvida pretende investir na utilização de outras ferramentas, em concomitância com o blog, como YouTube e Facebook, a fim de propiciar ainda mais esta visibilidade. Desta forma, a utilização do blog na ampliação da extensão universitária tem sido tema de pesquisa do grupo envolvido no projeto e alvo das reflexões apresentadas em artigos publicados em revistas (PINHO JÚNIOR et al., 2014a, 2014b) e apresentações em congressos (PINHO JÚNIOR et al., 2011, 2013).

Podemos então afirmar que o projeto "Ciência e Cultura também são feitas a distância" tem grande importância para a comunidade interna e externa, contribuindo sobremaneira para expandir as fronteiras da universidade e para a formação acadêmica e cultural dos estudantes. Através deste aprendizado, trabalhos científicos são elaborados, relatando as experiências vividas e que se transformam em verdadeiras atividades de pesquisa.

As ações de extensão universitária podem fazer com os que polos de Educação a Distância contribuam para o desenvolvimento acadêmico, artístico e cultural de uma comunidade, o que tem grande relevância para a construção de um mundo mais justo e igualitário. A utilização de ferramentas da internet, como o blog, aliada a práticas extensionistas, pode aumentar ainda mais a visibilidade destes polos na sociedade, consolidando a ideia de que a EaD pode ocorrer com qualidade.

O Projeto "Estudo dos motivos da evasão nos cursos semipresenciais da Uerj no Polo EaD de Nova Friburgo"

O Projeto de Estágio Interno Complementar "Estudo dos motivos da evasão nos cursos semipresenciais da Uerj no Polo EaD de Nova Friburgo" tem como objetivo identificar causas da evasão nas licenciaturas, bem como propor soluções que minimizem o problema. Para alcançar ambos objetivos, licenciandos do próprio polo atuam na identificação dos motivos da evasão e auxiliam na busca de ações que possam reverter a situação. Diversos autores alertam que as altas taxas de desistência são uma problemática que deve ser enfrentada pelas instituições de ensino (MAIA, MEIRELLES e PELA, 2004; OLIVEIRA et al., 2013).

Embora a EaD não seja uma novidade, a maior parte dos gestores e docentes envolvidos na formação de professores a distância nunca foram alunos nesta modalidade de ensino. Desta forma, a visão dos estudantes dos cursos semipresenciais pode contribuir, não só para integrar os conhecimentos teóricos e práticos de seus próprios cursos, como também as suas competências técnico-científicas, já que, além de professores formados pela EaD, poderão atuar como educadores também na Educação a Distância e, certamente, irão se deparar com situações semelhantes em sua prática cotidiana.

A atuação dos bolsistas ocorre através da realização de entrevistas com os alunos calouros, no momento da matrícula e inscrição em disciplinas, a fim de orientá-los sobre as especificidades de um curso a distância com metodologia semipresencial. Além disso, participam dos momentos de acolhimento nas aulas inaugurais a cada semestre e fazem um acompanhamento da trajetória acadêmica dos ingressantes no que se refere à execução de tarefas e avaliações. Esse acompanhamento é realizado através de contato telefônico e e-mail, e conta com a ajuda e orientação dos tutores coordenadores de cada curso. Os alunos evadidos também são contatados para que os motivos da desistência do curso possam ser conhecidos e registrados.

A análise dos resultados obtidos, desde março de 2011, demonstrou que a evasão dos cursos do polo de Nova Friburgo ocorre com mais frequência nos três primeiros períodos, o que é corroborado pela literatura. Os motivos

1. Disponível em: <https://polofriburgo.wordpress.com>. Publicação de abril de 2014 – imagem usada com a permissão de Pinho Júnior.

mais relatados pelos desistentes são pessoais, como distância da residência ao polo, doença, carga excessiva de trabalho, realização de outra graduação (CORRÊA e LACERDA, 2011; LACERDA e ESPÍNDOLA, 2013; SOUZA, MAZIN e LACERDA, 2015).

O acompanhamento dos alunos calouros tem os auxiliado no processo de adaptação à metodologia EaD e incentivado sua participação nas atividades acadêmicas. Ao mesmo tempo, foi constatado que as atividades culturais, científicas e os projetos realizados no polo também se constituem como forte influência para criação de vínculo com o polo e permanência no curso, fazendo com que os graduandos se sintam parte da universidade. Desta forma, as ações de apoio acadêmico demonstraram ser importantes para evitar a evasão dos estudantes EaD.

As atividades desenvolvidas pelos estudantes bolsistas deram origem a duas monografias de final de curso (CORRÊA, 2013; ESPÍNDOLA, 2013) e a trabalhos apresentados em congressos (CORRÊA e LACERDA, 2011) e publicados em revistas (LACERDA e ESPÍNDOLA, 2013; SOUZA, MAZIN e LACERDA, 2015).

O Projeto "Divulga EaD-Uerj"

Apesar de mais de dez anos de existência, a EaD na Uerj ainda é pouco conhecida dos estudantes do Ensino Médio da rede pública, principalmente no município do Rio de Janeiro. Neste contexto, o Projeto "Divulga EaD-Uerj" tem como objetivo divulgar nas escolas públicas e pré-vestibulares sociais os cursos de licenciatura EaD e esclarecer sobre a possibilidade de qualificação a distância numa IES pública. O projeto vem sendo desenvolvido, desde março de 2014, em três frentes:

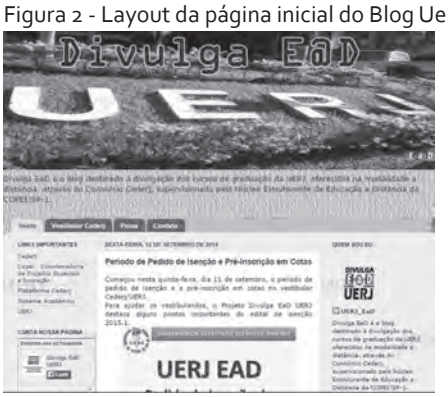
1. visitas as escolas públicas e pré-vestibulares sociais/comunitários, realizando palestras e distribuindo folders com informações e esclarecimentos sobre o acesso à EaD Uerj;
2. manutenção de um blog - http://uerjead.blogspot.com.br/ - cuja página inicial encontra-se apresentada na Figura 2;
3. manutenção do sítio eletrônico em rede social - https://www.facebook.com/pages/Divulga-EaD-UERJ/1428266434127411?ref_type=bookmark.

Todas as ações são desenvolvidas por uma bolsista, aluna do curso de Pedagogia do polo de Belford Roxo que, com linguagem adequada, utiliza sua própria experiência para incentivar os jovens a investir na continuação dos seus estudos na modalidade a distância.

O projeto "Divulga EaD Uerj" vem se desenvolvendo de forma satisfatória, considerando a busca de informações pelos alunos do Ensino Médio e os convites crescentes das escolas e pré-vestibulares sociais para a realização de visitas. O contato presencial se mostra essencial para iniciar a divulgação, mas também fica evidenciado que a propaganda virtual é uma parceira sem limites e/ou limitações.

O blog já teve mais de 1000 visualizações e a *Fan Page* na rede social Facebook já possui mais de 640 curtidas. No último período, o projeto visitou seis escolas estaduais, uma escola técnica e dois pré-vestibulares sociais. Em pesquisa realizada com mais de 300 alunos durante as visitas, ficou evidenciado que 56,9% não conheciam o Consórcio Cederj; 57,5% desconheciam os cursos EaD da Uerj e que 96,4% consideraram "Bom/Ótimo" a oferta de cursos a distância pela Uerj, o que justifica a realização do projeto.

Figura 2 - Layout da página inicial do Blog Uerj EaD[2]



Fonte: Acervo das autoras (2014)

Os Subprojetos interdisciplinares Pibid/EaD

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criado em 2007, tem como proposta a valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação, bem como o aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira (BRASIL, 2013). Vale ressaltar que o Pibid não é centrado na ação do professor em sala de aula, abrindo campo a experiências mais interdisciplinares que podem representar um complemento importante ao currículo das licenciaturas. A Uerj participa deste programa desde 2011, com o projeto institucional "Saber Escolar e Formação Docente na Educação Básica", mas somente no Edital de 2013 a Capes fez referência à participação de projetos contemplando cursos na modalidade a distância. Assim, em 2014 foram incluídos subprojetos referentes aos cursos de licenciatura a distância – Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia (LACERDA e SABA, 2014), cuja experiência em andamento será relatada.

2. Disponível em: <http://uerjead.blogspot.com.br/> Publicações a partir de setembro de 2014. Imagem usada com a permissão de Saba e Lacerda.

Os subprojetos envolvendo os cursos a distância são de natureza interdisciplinar e tem como objetivo potencializar o desenvolvimento de propostas metodológicas inovadoras, no que se refere à educação em ciências, ambiente e saúde, de forma a contribuir para a melhoria do Ensino Fundamental e Médio, e a partir das próprias propostas e experiências de formação profissional dos licenciandos. Participam quarenta estudantes em condição de bolsistas, matriculados nos polos regionais de Nova Friburgo e Resende, supervisionados por oito professores da Escola Básica e orientados por dois professores da universidade. A escolha dos polos está associada ao fato de serem uma referência na área de formação de professores, atendendo também estudantes de diversos municípios vizinhos (LACERDA, 2010). Os professores da Escola Básica envolvidos atuam também como tutores presenciais dos referidos cursos. A seleção dos bolsistas é realizada por análise do histórico escolar, currículo e disponibilidade para realizar um estágio extracurricular, tendo como outro critério estarem entre o 2o ano (3º período) e o último ano de seus cursos.

Conforme já enfatizado anteriormente, a realização dos subprojetos justifica-se pela importância de inserir os estudantes EaD nas atividades acadêmicas da universidade, entendendo que o polo é uma extensão dessa instituição, como bem nos adverte Lacerda (2012). Além disso, a temática da Educação em Ciências abre um espaço especial para a discussão sobre o modo como concebemos os processos de construção do conhecimento científico. Afinal, a ciência, a geopolítica, a política ambiental e de saúde, a economia, os interesses e os valores estão irremediavelmente ligados entre si há muito tempo (LATOUR, 1994). Portanto, esta discussão tem uma contribuição a dar à educação em geral e, em especial, à educação em ciências, ambiental e para a saúde, pois nos ajuda a construir uma proposta de educação que apresente um entendimento mais democrático em relação ao ambiente, à nossa saúde e às demais culturas, entendendo que não há uma verdade definitiva a ser desvendada (BRANQUINHO e SANTOS, 2007; LACERDA, 2012). Em outras palavras, existem outras formas e saberes sobre a natureza e a saúde que precisam ser levadas em conta quando se trabalha a educação em ciências na escola. Um dos objetivos dos subprojetos interdisciplinares é envolver os licenciandos em Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia nesta discussão.

Desde o início dos subprojetos a equipe envolvida tem realizado vários encontros presenciais para definição das atividades, organização das ações e momentos de estudo. Também é mantido um grupo de discussão na internet a fim de que as ideias, dúvidas e experiências possam ser compartilhadas de forma assíncrona. Como a equipe é bastante heterogênea e os bolsistas envolvidos estão em diferentes momentos de sua formação acadêmica, há uma grande preocupação com a adequação da linguagem e com a orientação dos procedimentos de registro das observações realizadas. A etapa de observação é acompanhada de perto pelos supervisores responsáveis de cada escola parceira e registrada pelos bolsistas em um diário de bordo.

O caminho metodológico escolhido para desenvolver o projeto se filia às pesquisas nos/dos/com os cotidianos, travando diálogos com os praticantes das redes educativas pesquisadas (OLIVEIRA e ALVES, 2001) e também ao campo da antropologia das ciências e das técnicas, ou teoria ator-rede (LATOUR, 1994; BRANQUINHO e SANTOS, 2007). Isso significa que para compreender, vivenciar o que se passa na escola, é preciso seguir os atores. Leituras, conversas e escritas livres registradas nos diários de bordo são as pistas.

A pesquisa realizada por Rausch e Frantz (2013) aponta como principais contribuições do Pibid na visão dos licenciandos: a aproximação entre a universidade e a Educação Básica; o desenvolvimento e a valorização profissional docente; o desenvolvimento da reflexividade; a formação do professor pesquisador; a qualificação do ensino; a formação do professor leitor; o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e o trabalho colaborativo. Nos relatos autobiográficos apresentados em Almeida e Bergamaschi (2012) é comum o sentimento de que o Pibid é um presente para quem participa.

Estas impressões também são descritas pelos bolsistas dos subprojetos interdisciplinares, com a peculiaridade de que, através do Pibid, sentem-se fazendo parte da universidade, como aponta o depoimento de uma pibidiana do curso de Pedagogia do polo de Resende: "[..] eu tenho a oportunidade de, mesmo sendo aluna de um Polo de educação a distância, desenvolver trabalhos de ensino e pesquisa do mesmo modo que os alunos dos cursos presenciais [...]."

Dentre as ações dos referidos subprojetos estão: identificar os saberes e fazeres da comunidade escolar no que se refere às temáticas propostas, através da observação do cotidiano escolar, das salas de aula, do funcionamento administrativo e da relação com a comunidade externa; estabelecer conexões entre o que é realizado nas escolas parceiras e as propostas metodológicas que interrelacionam o ensino de ciências, meio ambiente e saúde; propor atividades que possam ser utilizadas de forma a envolver alunos e professores do Ensino Fundamental e médio destas instituições escolares e que sejam um convite ao aprendizado coletivo, com respeito e valorização da diversidade cultural local. (LACERDA, 2014).

Tanto em Resende como em Nova Friburgo os subprojetos estão inseridos em quatro colégios, sendo um colégio municipal e três estaduais. A escolha das escolas se deveu à parceria para o recebimento de estagiários dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia e à disponibilidade de um professor que atuasse como supervisor e que também fosse tutor presencial do polo em questão. Buscando o diálogo interdisciplinar, optou-se por trabalhar com uma

equipe de supervisores com diferentes formações. Assim, professores de Geografia, História, Biologia, Matemática e Pedagogia supervisionaram licenciandos dos diversos cursos em atividades realizadas em turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos. Cada supervisor orienta, nesse contexto, um grupo de cinco bolsistas.

As atividades foram iniciadas, em março de 2014, com o movimento dos estudantes entre os diversos setores da escola. De uma forma geral, a metodologia utilizada foi a observação da prática pedagógica utilizada pelo professor supervisor na escola, a fim de vivenciar a atuação docente e também promover a adaptação mútua entre alunos, bolsistas e a comunidade escolar. Através das observações, dedicaram-se à tarefa de identificar possibilidades e limitações no que se refere ao âmbito administrativo e, principalmente, ao pedagógico. Paralelamente, pesquisaram sobre a importância e a função do registro na escola. Estudaram e passaram a registrar de todas as maneiras possíveis – fotos, vídeos, textos, trabalhos dos alunos – as suas ações, intervenções e interações. Ao mesmo tempo, principiaram a confecção de memoriais e portfólios, instrumentos indispensáveis às ações pretendidas. Através da orientação dos supervisores, experimentaram novas formas de tratar a relação dos alunos com o conteúdo programático (SILVA e LACERDA, 2014).

Em Nova Friburgo, na escola, sob a supervisão da professora de Geografia, foram realizadas atividades em parceria com os professores de Educação Física para abordar a importância da atividade física na promoção da saúde, além de trabalhar as noções de cooperação e motivação. Os conceitos de **lugar**, **território** e **paisagem** foram estudados através de ensaios fotográficos realizados pelos próprios alunos da escola. Em duas outras escolas, sob a supervisão de professores de Ciências, o enfoque foi a utilização de atividades práticas com material de baixo custo e a realização de oficinas de Educação Ambiental com o objetivo de elaborar estratégias que auxiliassem no processo de ensino de aprendizagem, de forma a aumentar o interesse dos alunos em relação aos conteúdos a serem trabalhados. Na escola que contava com a supervisão do professor de História, foram realizadas intervenções no laboratório de Ciências, uma feira integrada de Geografia e História, um trabalho de leitura e discussão de um livro de Rubem Alves, uma caminhada ecológica e uma atividade chamada **Um dia de Museu** na qual foram discutidos conceitos como o **tempo** e a **memória**, conforme nos conta Silva e Lacerda (2014).

Em Resende, sob a supervisão do professor com formação em pedagogia, as atividades escolares se concentraram principalmente no trabalho com os alunos do Ensino Fundamental que demonstravam estar num nível pré-silábico da alfabetização. A interdisciplinaridade foi utilizada para auxiliar estes educandos na aquisição de uma aprendizagem significativa e lúdica, com a aplicação de uma metodologia diversificada. Os bolsistas atuaram também na ampliação dos projetos de sustentabilidade, coleta seletiva e reciclagem, já existentes no colégio (PAULA et al., 2014). Nos outros três colégios supervisionados por professoras de Biologia e Matemática, a Educação Ambiental e a Sustentabilidade também foram as temáticas abordadas. Pesquisas, palestras, montagem de cartazes, gincanas, confecção de materiais, roteiros de práticas com materiais de baixo custo, criação de um cantinho verde e horta suspensa foram algumas das atividades realizadas. A proposta de trabalho foi introduzir atividades práticas interativas nas aulas de Ciências e também criar meios que pudessem garantir bons relacionamentos interpessoais, tendo clara a influência de tal fator sobre a aprendizagem e sua importância para o desenvolvimento humano. Em uma destas escolas foi realizada uma Jornada Ambiental com atividades de campo em unidades de conservação, seminários abertos ao público e visitas a patrimônios históricos e centros de pesquisa. A atuação das bolsistas foi acompanhada pela professora supervisora através da avaliação do material produzido com os alunos da Jornada: cadernos de campo, portfólios e fóruns. Todas estas experiências foram relatadas por Lacerda e Saba (2014 e 2015) e apresentadas pelos próprios estudantes no evento "UERJ Sem Muros", realizado no Campus Maracanã, em setembro de 2014 (Figura 3).

Em todas as situações vivenciadas, verificamos que a inserção dos licenciandos nas salas de aula enriqueceu a formação desses futuros professores e auxiliou no desenvolvimento dos alunos dos colégios. Através de uma parceria entre o professor supervisor, a escola, a universidade e os alunos, são estimulados o crescimento acadêmico e pessoal de todos os envolvidos. A interação entre professores e estudantes das escolas públicas e da universidade foi destacada como um dos pontos mais relevantes destas experiências formativas no Pibid. Podemos concluir que o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) oferece a oportunidade de vivenciar a real situação da Educação Básica e, de forma compartilhada, elaborar um planejamento que contemple a realidade escolar. Além disso, verificamos que a utilização do suporte teórico-metodológico escolhido – a pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares – possibilita que as atividades desenvolvidas emerjam da vivência dos participantes em cada escola e que seus resultados reflitam as diferentes realidades, múltiplas e instigantes.

Considerações Finais

É importante refletir sobre a função mediadora das experiências de participação dos estudantes EaD em projetos de extensão, pesquisa e iniciação à docência na construção de sua identidade profissional, enfatizando aspectos significativos da formação de professores e análises da relação entre teoria e prática no fazer pedagógico. Neste contexto, as experiências aqui

Figura 3 - Pibidianos no evento "Uerj Sem Muros" - em setembro de 2014 (usada com a permissão de Lacerda e Saba).

Fonte: Acervo das autoras (2014).

relatadas podem contribuir sobremaneira para entender aspectos intrínsecos ao modelo de Educação a Distância vivenciado pela instituição ou, dito de outra forma, pensar se tais especificidades realmente existem.

Referências

ALMEIDA, D.B.; BERGAMASCHI, M.A. **Iniciação a docência em Pedagogia**: memórias que contam histórias. São Leopoldo: Oikos, 2012.

ARAÚJO, S.C.S. et al. Ciência e Cultura também são feitas a distância! In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2011. p. 1-5. Disponível em: ‹http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0173-5/Index.html›. Acesso em: 2 jul. 2014.

BRANQUINHO, F.T.B.; SANTOS, J.S. Antropologia da ciência, educação ambiental e Agenda 21 local. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v.32, n. 1, p. 109-122. 2007.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Portaria 096 de 18 de julho de 2013. Disponível em: ‹www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid›. Acesso em: 05 maio 2014.

CORRÊA. P.S. **Evasão na educação a distância:** o caso do curso de licenciatura em pedagogia do Polo EAD de Nova Friburgo. 2013. 53 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

CORRÊA, P.S.; LACERDA, F.K.D. EAD e evasão no Polo EAD de Nova Friburgo: identificando causas e propondo soluções. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8., 2011, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto, 2011. p. 1-11. 1 CD.

ESPÍNDOLA, R.M. **Evasão na educação a distância:** o caso do curso de licenciatura em ciências biológicas do Polo EAD de Nova Friburgo. 2013. 62 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biologia, IBRAG, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

GRANATO, T.M. et al. O destino dos alunos egressos de cursos oferecidos através do Consórcio CEDERJ. **Relatório de pesquisa de egressos formados 2005-2009**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, 2010.

LACERDA, F.K.D. Relatando experiências em EAD: o caso do Polo de Nova Friburgo. In: BRUNO, M.; RITTO, A. (Org.). **Educação a Distância:** flexibilidade e paradigmas. Rio de Janeiro: PoD, 2010. p. 145-170.

LACERDA, F.K.D. **Contribuições da Educação a Distância para a Educação Ambiental**: utilização da rede sociotécnica na análise das concepções de meio ambiente e saúde no Polo de Nova Friburgo. 2012. 292 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – PPGMA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

LACERDA, F.K.D. A experiência do projeto PIBID em cursos semipresenciais de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014. p. 1-5. 1 CD.

LACERDA, F.K.D. et al. Os caminhos da EAD segundo a ótica da câmara técnica de uma instituição de nível superior. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 7., 2010, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Unirede/UFMT, 2010. p. 921-925. 1 CD.

LACERDA, F. K. D.; ESPINDOLA, R. M. Evasão na Educação a Distância: um estudo de caso. **Revista EAD em Foco**. Rio de Janeiro, v. 3, p. 96-108. 2013. Disponível

em: ‹http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/viewFile/174/45›. Acesso em: 22 set. 2014.

LACERDA, F.K.D.; SABA, C. PIBID e os desafios de projetos interdisciplinares na EAD/UERJ. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 5., 2014, Natal. **Anais**... Natal, 2014. p. 1-12. 1 CD.

LACERDA, F.K.D.; SABA, C. Os desafios de projetos interdisciplinares de iniciação à docência aplicados a cursos de graduação a distância – RJ/Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 4., 2015, Vigo. **Anais**... Vigo, Espanha, 2015. p. 1-5.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S.; PELA, S. K. Análise dos Índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. **Anais**... Salvador, BA: ABED, 2004. p. 1-11. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/073-TC-C2.pdf›. Acesso em: 15 dez. 2014.

OLIVEIRA, M.C.P. et al. Evasão no Curso de licenciatura em ciências Biológicas modalidade a distância, UFPI. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém. **Anais**...Belém: UniRede, 2013. p. 1-15. 1 CD. Disponível em: ‹http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/113760.pdf›. Acesso em: 15 nov. 2014.

OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAULA, Z.R. et al. **Teoria e prática interligadas nas vivências pedagógicas no ambiente escolar**: desafios e possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 5., 2014, Natal. Anais... Natal, 2014. p. 1-10. 1 CD.

PINHO JÚNIOR, S.R. **O uso do blog na educação:** o caso do blog do Polo EAD de Nova Friburgo. 2014. 49 p. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto de Biologia, IBRAG, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

PINHO JUNIOR et al. Utilização do blog na ampliação de fronteiras na universidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5., 2011, Porto Alegre. **Anais**... Porto Alegre, 2011. p. 1-5. Disponível em: ‹http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0173-5/Index.html›. Acesso em: 2 jul. 2014.

_____. A EAD Expandindo as fronteiras da universidade: o blog em questão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém. **Anais**...Belém: UniRede, 2013. p. 1-13. 1 CD. Disponível em: ‹http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT2/114269.pdf›. Acesso em: 2 jul. 2014.

_____. A Extensão Universitária em um Polo de Educação a Distância: o caso de Nova Friburgo. In: **Revista EAD em Foco**. Rio de Janeiro, v. 4., n.1, p. 100-111, 2014. 2014a. Disponível em: ‹http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/viewArticle/193›. Acesso em: 10 jul. 2015.

PINHO JUNIOR et al. O papel do blog nas atividades de extensão universitária realizadas em um polo de Educação a Distância. In: **Revista Interagir:** pensando a extensão. Rio de Janeiro, n. 17/18/19, p. 57-64, jan./dez. 2014. 2014b. Disponível em: ‹ http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/13567›. Acesso em: 10 jul. 2015.

PRETI, O. **Educação a Distância:** fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009. 174 p.

RAUSCH, R.B.; FRANTZ, M.J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau: FURB, v.8, n.2, p. 620-641. 2013.

SILVA, M. E.; LACERDA, F. K. D. PIBID: uma experiência no Colégio Estadual Dr. João Bazet - Nova Friburgo/RJ. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 5., 2014, Natal. **Anais**... Natal, 2014. p. 1-12. 1 CD.

SOUZA, M.P.; MAZIN, D.P.; LACERDA, F.K.D. Evasão na educação a distância: uma análise do curso de licenciatura em geografia no Polo de Nova Friburgo/RJ. **Revista Tessituras**, n. 6, p. 148-162. 2015. Disponível em: ‹http://www.revistatessituras.com.br/artigos.php?id=250›. Acesso em: 01 ago. 2015.

22

INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO RIO DE JANEIRO

SABA, Celly Cristina A. do Nascimento
Doutora. Professora Associada. UERJ.
CARVAJAL,Elvira
Doutora. Professora Associada. UERJ.
SILVA, Benedita Aglai Oliveira da
Doutora. Bióloga. UFRJ.
LACERDA, Fátima Kzam Damaceno de
Doutora. Professora Adjunta. UERJ.

Palavras-chave:
Inovação.
Meio ambiente.
Educação a distância.

A premente necessidade de ações eficazes que alcancem a população em geral sobre a proteção e melhoria do meio ambiente para as gerações atuais e futuras, somada ao abrangente conhecimento de Ciências e Biologia, levou as coordenações do curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância da Uerj, Uenf e UFRJ, reunidas no âmbito do Consórcio Cederj, a repensarem o curso. Assim, os autores deste artigo compartilham a proposta implementada no Rio de Janeiro, que tem por objetivo oferecer uma melhor formação ao licenciado, que permita a ampliação de sua atuação como profissional na área Meio Ambiente. Após extensa revisão e atualização, a nova grade curricular passou a incluir disciplinas eletivas direcionadas a temas ambientais, incluindo uma disciplina sobre Legislação Ambiental. Posteriormente à aprovação nas universidades, o Projeto Pedagógico do Curso foi submetido a apreciação do Conselho Federal de Biologia, que foi favorável a atuação dos futuros licenciados, também na área de Meio Ambiente. A demanda e entusiasta participação dos estudantes nas disciplinas que compõem a área Meio Ambiente indicam que a inovação no curso de licenciatura favorecerá a formação de educadores melhor capacitados e com mais possibilidades de participação no mercado de trabalho.

Introdução

Desde 2000, a Educação Superior no Estado do Rio de Janeiro vem sendo ampliada para áreas distantes dos grandes centros, onde se localizam as instituições de ensino superior públicas, através da Educação a Distância. A iniciativa de estabelecer um consórcio entre universidades públicas de reconhecida qualidade não apenas propiciou que jovens e adultos tivessem acesso ao Ensino Superior, mas também permitiu a melhor qualificação de profissionais para novos setores de trabalho. O Consórcio Cederj (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), hoje composto por oito instituições públicas de Ensino Superior, realizou o seu primeiro vestibular em 2001, voltado para o curso de Licenciatura em Matemática, em quatro polos de apoio presencial e, no ano seguinte, o curso se expandiu, atingindo onze polos. Em 2003, o vestibular Cederj selecionou estudantes também para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em Física e em Pedagogia. Posteriormente, outros cursos foram oferecidos pelo Consórcio e, em 2015, o vestibular Cederj selecionou estudantes para quinze cursos. Atualmente, o corpo discente associado ao Cederj é de 31.200 estudantes inscritos, distribuídos em 32 polos de apoio presencial.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, construído a partir da parceria entre as Universidades do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Estadual do Norte Fluminense (Uenf) e Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é oferecido em dezenove polos e conta com 4.525 estudantes inscritos. O projeto pedagógico do curso foi construído respeitando as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP1), de fevereiro de 2002, e buscou a inovação, através da inserção de disciplinas voltadas para temas relacionados ao ambiente. Este artigo relata a estratégia de gestão das coordenações do curso que, conhecendo as reais necessidades de atuação profissional no campo das ciências biológicas, percebeu a possibilidade de inovar e incrementar a grade curricular de seu curso de licenciatura e, com isso, ampliar o campo de atuação do licenciado, oferecendo uma formação mais completa para os educadores, compatível com o indispensável preparo de profissionais de ensino e de todos os cidadãos.

Meio ambiente e Biodiversidade: o caminho percorrido

A questão de proteção de meio ambiente ganhou repercussão mundial com os estudos publicados pelos membros do Clube de Roma sobre economia, meio ambiente e desenvolvimento sustentável no final da década de 1960 (MEADWOS, et al., 1972). Governos e sociedade em geral explicitaram a necessidade de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações atuais e futuras, o que foi reforçado com a publicação do Relatório Bruntland, em 1987, pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas[1]. As discussões entre países desenvolvidos e aqueles em desenvolvimento, iniciadas em 1972, sobre as atividades humanas e o seu impacto sobre os recursos naturais e, em especial, sobre a biodiversidade e as alterações climáticas, culminaram na elaboração de normas internacionais e nacionais, visando evitar a exacerbação da degradação ambiental.

Um dos marcos legais internacionais foi a Convenção da Diversidade Biológica (CDB), assinada por 156 países, durante a ECO-Rio ou ECO-92, nome como ficou conhecida a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente, realizada no Rio de Janeiro entre 3 e 14 de junho de 1992. Nesse mesmo evento foi elaborada a Agenda 21, um documento norteador para o planejamento e implementação de um novo modelo de desenvolvimento para este século. O Brasil, assim como outros países elaboraram leis e outras normas internas, com a soberania que foi reconhecida pela própria CDB. A esse documento seguiram-se vários outros acordos internacionais como o Protocolo de Kyoto, Protocolo de Cartagena e o Protocolo de Nagoya.

O Brasil possui uma boa legislação que visa a proteção do meio ambiente, dos biomas em geral e do acesso e repartição de benefícios advindos do uso de recursos biológicos. O conhecimento da legislação internacional e da nacional precisa ser disseminado a toda a população, para que se possa melhor compreender e exigir a sua aplicação, punindo os atos que agridem os recursos naturais e que põem em risco a saúde e a sobrevivência, não apenas da espécie humana, mas também da biota como um todo.

É sabido que diversos esforços têm sido empregados para a preservação ambiental e que o licenciado, ao atuar na formação de crianças, adolescentes e jovens adultos pode impactar positivamente na ampliação dos conteúdos cognitivos e de ação social afetiva, no sentido de evitar o consumo exagerado que degrada o ambiente que pode ser mantido ecologicamente equilibrado para as gerações de agora e as vindouras.

Assim, em 2011, as coordenações do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Uerj, UFRJ e Uenf buscaram apoio entre professores de suas Instituições para o oferecimento de disciplinas relevantes para a proteção do ambiente. Essa ação visou aprimorar a formação dos licenciados capacitando-os para atuarem, não apenas no Ensino Fundamental e Médio como professores de Ciências e Biologia, mas também, como profissionais na área ambiental.

1. Ver em http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-o-meio-ambiente/

Na proposta inicial foi discutida a viabilidade de criação e execução das disciplinas Legislação Ambiental, Biogeografia, Biotecnologia Vegetal, Deontologia em Ciências Biológicas, Ecossistemas Marinhos e sua biota e Parasitoses e Meio Ambiente. Um ano mais tarde, outros docentes agregaram conteúdo e as disciplinas Microbiologia Ambiental, Instrumentação em evolução, as quais foram inseridas no rol de disciplinas eletivas que compõem o eixo **Meio Ambiente.**

Para isso, foi elaborado um novo Projeto Pedagógico, que após aprovação nos respectivos órgãos competentes das Universidades e na Comissão de Coordenadores de curso do Consórcio Cederj, foi submetido ao Conselho Federal de Biologia (CFBio) para apreciação e concessão de autorização aos licenciados do referido curso para atuarem como profissionais biólogos na área ambiental.

A análise da proposta pelo Conselho Federal de Biologia

O CFBio analisou o pedido segundo a Resolução CFBio nº 277, de 18 de agosto de 2010, que define a carga horária mínima de 735 horas de componentes curriculares/disciplinas para o conteúdo de formação específica na área de Meio Ambiente.

Desde sua primeira versão curricular, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância oferece disciplinas que foram elencadas pelo CFBio como dotadas de conteúdo referente à área de Meio Ambiente: Elementos de Ecologia e Conservação, Diversidade Biológica dos Protostomados, Diversidade Biológica dos Deuterostomados, Microbiologia, Genética Básica, Botânica I, Botânica II, Populações, comunidades e conservação, Educação Ambiental, Tópicos em Biotecnologia, Educação Ambiental e Agenda 21; a maioria de cunho obrigatório e as duas últimas referidas, eletivas. O novo projeto pedagógico incluiu as novas disciplinas como eletivas - Biogeografia, Biotecnologia Vegetal, Deontologia em Ciências Biológicas, Ecossistemas marinhos e sua biota, Legislação Ambiental e Parasitose e Meio Ambiente - consideradas pelo CFBio também componentes da área Meio Ambiente.

Em resumo, o parecer do CFBio emitido em 16 de julho de 2012 declara que o currículo referente ao Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância, ofertado pela Uerj, Uenf e UFRJ, no âmbito do Consórcio Cederj, ultrapassa a carga horária mínima necessária em conteúdo específico para a formação em Meio Ambiente e que, por conseguinte, o referido curso atende plenamente às normas estabelecidas por esse órgão.

A divulgação e implementação das novas disciplinas eletivas

A primeira etapa foi realizar a divulgação do próposito das novas disciplinas eletivas através do esclarecimento aos Diretores de Polos e Tutores presenciais e aos estudantes. Na ocasião, foi informado sobre a não interferência na carga horária proposta para o curso, para os estudantes que só desejassem atuar como educadores na Educação Básica e da nova possibilidade de atuação para os que optassem por incrementar sua grade curricular cursando as disciplinas eletivas associadas ao eixo ambiental. O esclarecimento foi indispensável para garantir uma escolha consciente pelas eletivas. A proposta foi considerada por todos os estudantes como um ganho, em especial para aqueles já engajados em projetos e organizações de preservação ambiental que vislumbraram outras oportunidades de inserção no mercado de trabalho e o reconhecimento de sua qualificação para tal. As disciplinas vêm sendo implantadas de forma rotativa, uma vez ao ano. A apresentação é dinâmica, totalmente com base em vídeos, fóruns e seminários on-line e com material interativo e atualizado constantemente.

A procura e os resultados iniciais da oferta das disciplinas

a) A disciplina Legislação Ambiental

A primeira oferta da disciplina de Legislação Ambiental foi no segundo semestre de 2014 (2014/2), após uma extensa revisão bibliográfica. O conteúdo foi apresentado por meio de textos com informações atualizadas, trabalhado por meio de questões acerca de casos concretos. A avaliação considerou a pesquisa sobre a implementação e gestão de unidades de conservação apresentada ao final da disciplina. Nesta oferta, o número de estudantes inscritos foi 69 (sessenta e nove), distribuídos em quinze polos regionais. Dentre os inscritos, apenas 34 estudantes foram aprovados na disciplina, por completarem as atividades e realizarem a avaliação final, e um ficou reprovado. Os demais inscritos participaram parcialmente das atividades realizadas ao longo do período letivo e não cumpriram a avaliação final. Com isso, apenas 49% dos inscritos foram aprovados. Cabe ressaltar que os estudantes que concluíram a disciplina demonstraram interesse e apontaram a relevância para a sua formação, através de mensagens enviadas à coordenadora do curso e da disciplina e de relatos pessoais dos estudantes, quando das visitas docentes aos polos de apoio presenciais de Nova Friburgo, Resende e Paracambi. Para a segunda oferta da disciplina, no segundo semestre de 2015 (2015/2), houve uma atualização na apresentação dos

conteúdos com a inserção de novos vídeos, com cerca de trinta minutos de duração, elaborados com o apoio de equipe especializada do Consórcio Cederj. Após o período de inscrição em disciplinas, foi constatado o elevado número de estudantes inscritos - 807 (oitocentos e sete) -, distribuídos pelos dezenove polos regionais. Por esta razão, foi realizada a reestruturação dos fóruns temáticos e foram incorporados mais tutores para o acompanhamento das atividades. O fato da disciplina ter uma elevada procura em 2015/2 (cerca de 11 vezes maior que em 2014/2) sugere à coordenação o compromisso dos estudantes na busca por conhecimentos legais para atuação na área ambiental, a aprovação da forma como a disciplina foi implementada e sua forma de avaliação do aprendizado.

b) A disciplina Biogeografia

Outra disciplina que está sendo ofertada pela segunda vez em 2015/2 é Biogeografia. Para este semestre existem 127 (cento e vinte e sete) estudantes inscritos, o que significa um acréscimo de 100% nas inscrições, comparado aos dados de 2014/2. As características básicas da disciplina foram mantidas, com apresentação de textos para discussão, discussão em fóruns e avaliação final. A equipe – professor e tutora – está, porém, estimulada e aberta a realizar ajustes nas atividades para melhorar o aprendizado.

c) A disciplina Ecossistemas Marinhos e sua Biota

A disciplina teve sua primeira oferta em 2015/1, contando com 266 (duzentos e sessenta e seis) estudantes inscritos nos dezenove polos regionais do Rio de Janeiro. Destes, 30,5% abandonaram e cerca de 60% dos estudantes (cento e cinquenta e nove) foram aprovados, com louvor. Dada a maior especificidade da disciplina, a procura e permanência podem ser consideradas significativas. Embora sem registro formal, alguns estudantes teceram comentários bastante positivos sobre a apresentação e acompanhamento da disciplina, denotando que a interação entre docente e estudantes e a integração dos estudantes com a disciplina era bastante satisfatória. Esses elogios funcionaram como incentivo à equipe da disciplina que já está discutindo a apresentação e avaliação da disciplina no próximo semestre.

d) A disciplina Biotecnologia vegetal

Outra disciplina eletiva principiante em 2015/1 foi Biotecnologia vegetal, que teve 55 (cinquenta e cinco) estudantes inscritos, distribuídos em dezoito polos regionais. Nela, 34,5% dos participantes foram aprovados, 7,2% foram reprovados e contou com um índice de abandono de 58%, considerado significativamente elevado. Para esta situação ainda não são conhecidas as causas mas, em breve, o fato será esclarecido e estudado para que não mais se repita. Sempre acreditamos em integrar os estudantes às disciplinas a fim de que não se desmotivem e abandonem. Por esta razão, o levantamento da causa está sendo realizado para que, se necessário, soluções sejam apontadas e incorporadas.

e) A disciplina Parasitoses e Meio Ambiente

Esta disciplina está no rol das eletivas com oferta inicial em 2015/1. Atendeu a cerca de 285 (duzentos e oitenta e cinco) inscritos, oriundos dos dezenove polos regionais. Apesar do índice de abandono e reprovação ter correspondido a 51,2%, os 139 (cento e trinta e nove) aprovados participaram de uma experiência que permitiu agregar conhecimento variado sobre animais, ambiente e doenças.

f) A disciplina Microbiologia Ambiental

Com a primeira oferta em 2015/2, a Microbiologia ambiental está sendo apresentada a 34 (trinta e quatro) estudantes distribuídos em doze polos regionais. É provável que após a divulgação pelos participantes deste semestre, na próxima oferta, mais estudantes estejam inscritos, pois a disciplina faz uma abordagem microbiológica dos ambientes.

g) A disciplina Educação ambiental e agenda 21

A Agenda 21, como é carinhosamente chamada, vem sendo oferecida há cerca de cinco anos, todos os semestres. É uma disciplina eletiva, de interesse geral e, desde sua primeira oferta a procura é intensa, com o número de inscritos sempre superior a trezentos alunos matriculados. A participação com aprovação na disciplina foi critério de seleção para estudantes atuarem no Projeto "Elos da Cidadania" da Secretaria do Meio Ambiente do Rio de Janeiro, que era coordenado, até sua extinção (2014/2), pela Uerj. Em 2015/2, a disciplina tem inscritos 560 (quinhentos e sessenta) estudantes do curso de Ciências Biológicas dos dezenove polos e 225 (duzentos e vinte e cinco) estudantes de Licenciatura em Matemática EaD da Universidade Federal Fluminense, distribuídos em dezoito polos regionais. Com temas e conteúdos de caráter generalista a "Educação Ambiental e Agenda 21" permite que estudantes de diversos cursos possam participar da disciplina e construir um conhecimento diferente e multidisciplinar que facilitará o desenvolvimento de suas atividades futuras como educadores.

Considerações finais

É de entendimento que os formandos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância/ Consórcio Cederj serão profissionais mais capacitados para lidar com as atuais questões ambientais, não apenas no Estado do Rio de Janeiro, mas igualmente em outras regiões do país e do mundo. A nova capacitação contribui para aprimorar a instrumentalização da nova geração de cidadãos, para além da atuação com outros profissionais de Meio Ambiente. Considerado o número médio de estudantes inscritos nas disciplinas eletivas que compõem o eixo meio ambiente e biodiversidade, fica evidente que os licenciandos tem uma preocupação com sua formação dinâmica e atual e, que também, esta área de atuação de biólogos demanda a capacitação de profissionais preocupados com a educação e igualmente com a ação direta nos setores/atividades onde o formado em Ciências Biológicas tem responsabilidade.

Acreditamos, portanto, que o Projeto Pedagógico dos cursos de graduação pode e deve ser utilizado como instrumento de novas conquistas para o profissional que é formado pelo sistema de Educação a Distância, não apenas para o aprimoramento para o ensino, mas igualmente para a ampliação do mercado de trabalho dos licenciados.

Referências

MEADWOS, Donella H.; MEADWOS, Dennis L.; RANDERS, Jorgen.; BEHRENS III; William W. **The limits to Growth**. New Yeork: Universe Books, 1972. Disponível em: http://donellameadows.org/wp-content/userfiles/Limits-to-Growth-digital-scan-ersion.pdf. Acesso em: 15 jan. 2015.

23

BOAS PRÁTICAS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA VIVENCIADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA - CEAD/UDESC

VENTURA, Lidnei
Doutorando. Professor Titular do Centro de Educação a Distância. UDESC.

UNGLAUB, Tania Regina da Rocha
Doutora. Professora Titular do Centro de Educação a Distância e Coordenadora de Estágio de Centro. UDESC.

Palavras-chave:
Educação a distância.
Docência compartilhada.
Estágio.

O texto sobre "boas práticas da docência compartilhada vivenciadas no Estagio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia a Distância - Cead/Udesc", busca proporcionar ao leitor reflexões acerca da docência compartilhada diante das possibilidades educativas pelo contexto atual, intensamente marcado por tecnologias midiáticas e digitais. O capítulo inicia suas reflexões sobre os desafios e possibilidades da Educação a Distância na era digital. Sabe-se que o aumento da comunicação humana a partir de tecnologias digitais levou à proliferação de tecnologias para mediar o processo educativo, bem como oferecimento de cursos na modalidade a distância. Para analisar a Educação a Distância e a constituição de um novo sensorium para a arte da Educação, os estudos foram ancorados em Walter Benjamin (2012). Esta nova forma educativa requer a atuação de uma equipe multidisciplinar e concepção de docência enquanto ação coletiva no desenvolvimento da prática pedagógica. Dessa forma, o leitor é conduzido para os diálogos referentes à prática da docência compartilhada na Educação a Distância com base nos conceitos de Mikhail Bakhtin, que brinda a discussão com o conceito polifonia dialógica, regida a partir de relações de alteridade. Essas reflexões também são fundamentadas em estudiosos contemporâneos da Educação a Distância, tais como Michael Moore e Greg Kearsley (2007), Roseli Cerny e Andreia Brandão Lapa (2013). Para exemplificar as possibilidades e desafios dessa organização e atuação pedagógica coletiva na Educação a Distância, é apresentada ao leitor a experiência de realização do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia a Distância da Udesc, que descreve o processo da docência compartilhada entre professores da disciplina, professores tutores on-line e presencial, professor supervisor e profissional referência, em busca de um espaço de construção de identidade e constituição de ser professor na era digital.

Introdução

Parece que vivemos cada vez mais intensamente sob os rigores daquilo que a Teoria Crítica, principalmente Adorno e Horkheimer (1997), chamaram de mundo desencantado. As crises econômicas constantes, as convulsões sociais, os conflitos armados e suas consequências nefastas de migrações compulsórias, as exclusões sociais e os dogmatismos de toda ordem parecem povoar nosso cotidiano e desencantar de vez o mundo criado a nossa imagem e semelhança.

Essa pode e tem sido uma leitura muito comum, diríamos até corriqueira, dos mais variados campos de atuação humana, principalmente da política e da filosofia.

Do outro lado do campo estão os estoicos e otimistas. Aqueles que ainda tem fé na ideia, até certo ponto romântica, de que por meio da Educação podemos transformar as coisas.

Pensamos que os educadores, sobretudo aqueles que lidam com a Educação a Distância estão inscritos entre esses últimos, assim como os autores deste texto. E vamos além: comungamos com o pensamento do imortal professor Arnaldo Niskier (1998), que na década de 1990, viu na EaD a tecnologia da esperança. Embora possa ser romântico, a EaD pode sim trazer esperanças: esperança, que deriva do radical latino spes, que pode ser traduzido como a confiança em algo positivo. Então, para nós, o fato de podermos chegar aos mais distantes rincões do Estado de Santa Catarina com a EaD do Centro de Educação a Distância e proporcionar Ensino Superior para grupos sociais que estão a centenas de quilômetros de uma universidade pública é mais do que esperançoso, é uma possibilidade real de podermos, sim, reencantar o mundo, ainda que seja uma ínfima parte dele.

Partindo desta utopia anunciada, enquanto sonho possível, trazemos ao leitor uma discussão sobre as possibilidades educativas de formação inicial e continuada da Educação a Distância na contemporaneidade, passando pelo conceito arcano na EaD, que é a docência compartilhada ou coletiva, enquanto encontro dialógico entre os sujeitos participantes dos processos de ensino e aprendizagem na modalidade a distância.

O capítulo inicia com uma reflexão acerca das possibilidades da EaD na era digital que lança a Educação num patamar de reprodutibilidade técnica como jamais visto em outro momento histórico. Os fundamentos dessa discussão partem de Walter Benjamin e inspiram-se no seu grande ensaio "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", a partir do qual se estabelece relação das transformações na natureza da arte diante da sua reprodução, na modernidade, com as transformações por que passa a natureza da Educação em tempos de reprodutibilidade digital.

O texto avança na discussão da docência compartilhada na perspectiva de que todo ato de compartilhamento humano pressupõe o encontro, a interação e a interdependência com os outros. Trazemos para conversar neste item o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, que dentre tantos conceitos importantes que são trabalhados neste texto, nos brindou com a pérola da polifonia dialógica, regida sempre a partir de mediações de alteridade. Remetemos os conceitos bakhtinianos ao estudo da docência compartilhada, enquanto momento de encontro de vozes presentes na EaD.

Para exemplificar as possibilidades e ganhos pedagógicos e institucionais da implementação da docência compartilhada na EaD, socializamos com o leitor a experiência da realização do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia a Distância da Udesc, a partir da qual acreditamos que é possível ter esperança no mundo e na Educação na Era Digital.

Desafios e possibilidades da Educação a Distância na Era Digital

Vivemos sob as tensões diárias e cíclicas dos mercados globais, anunciadas aos quatro ventos pelas grandes corporações de disseminação e controle da informação em âmbito mundial. A palavra crise aparece tanto no noticiário cotidiano que passou a ser aplicada indiscriminadamente aos mais diversos casos e ocasos das inconstâncias daquilo que Mészáros (2002) chama de sistema sociometabólico de reprodução do capital. Sendo assim, toda crise deve ser entendida como uma condição intrínseca da sociedade moderna, isto é, seu próprio motor de desenvolvimento, de modo que "[...] a crise serve sempre como ponto de partida para um poderoso investimento; [...] uma nova base material para o próximo ciclo de rotação" (MARX, 1985, p. 171).

E assim tem sido na história humana. As crises têm sido fatores de profundas transformações positivas das relações sociais e dos meios produtivos. Afinal, foi da crise de legitimidade do poder e da economia medieval que brotou uma classe social empreendedora e revolucionária, a burguesia, que instaurou um novo modo de produção, circulação e consumo de bens e serviços, o Capitalismo. Esse novo modelo, na visão de um dos seus mais sérios analistas, Karl Marx, tem como característica o revolucionar permanente das suas próprias condições históricas, provocando ciclos internos periódicos devido às contradições inerentes às bases estruturais, tais como os conflitos entre capital e trabalho, livre concorrência e monopólios, capital financeiro e capital produtivo etc. Sobre o vigor revolucionário da burguesia industrial, Marx diria na passagem que inspirou o grande livro de Zygmund Bauman, "Modernidade líquida" (2001):

> A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, como isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção constituía,

> pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas. Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda, parte. (BAUMAN, 1984, p. 32)

E é neste passo que as crises sistematicamente produzem o novo; nem sempre o melhor ou mais saudável, mas sempre o novo.

Nessa mesma linha de raciocínio, outro estudioso do movimento do capitalismo mundial e suas transformações, David Harvey no seu livro "Condição pós-moderna" (2009), atesta o quanto as crises de produção, consumo e circulação de mercadorias tem afetado, ciclicamente, a vida e as instituições sociais, instaurando o que se concebeu chamar de pós-modernidade, a partir da crise dos anos de 1970. Segundo esse autor, numa visão similar a de Bauman, a palavra que melhor caracteriza o modo de produção contemporâneo é flexibilidade. Enquanto o modelo produtivo Taylor-fordista primava pela rigidez (solidez) das hierarquias, dos grandes estoques e centralidades das grandes corporações, a produção flexível surgiu como resposta à crise de superacumulação e desvalorização cambial que quase quebrou a indústria automobilística e os bancos americanos, somadas à crise do petróleo em 1973. Nesse contexto, tudo que era sólido e rígido esvaneceu, dando novo impulso ao que os autores tem chamado de capitalismo tardio (HARVEY, 2009; GIDDENS, 1991; HABERMAS, 2015), marcado principalmente pela revolução tecnológica, provocadora de compressão espaço-temporal, que abrevia momentos e distâncias como em nenhum momento anterior da história humana, instituindo "[...] aceleração do ritmo da vida, ao mesmo tempo em que venceu as barreiras espaciais em tal grau que, por vezes, o mundo parece encolher sobre nós [...]" (HARVEY, 2009, p. 219).

Essa condição está longe de ser teórica. Basta nos darmos conta de tantas vezes que falamos coisas do tipo "como esse ano passou rápido", "já estamos no fim do ano?" etc. É o trágico frenesi da modernidade. Sabendo bem disso, Einstein vaticinou: "Nunca penso no futuro, ele chega rápido demais" (s/fonte); praticamente repetindo um herói trágico de Shakespeare, lord McBeth: "A vida é uma simples sombra que passa..." (SHAKESPEARE, 1981, p. 447). Cabe muito bem neste contexto a citação do poeta Paul Valèry (apud BENJAMIN, 1936, epígrafe) dizendo que "Nem a matéria, nem o espaço, nem o tempo são desde há vinte anos o que foram até então". Se já nessa época tenra do capitalismo o processo de ressignificação do tempo, do espaço e da matéria causou tanto espanto, imagine-se agora, na era digital, cujo espectro técnico-científico parece não ter limites com a web 2.0.

Foi também no contexto de crise e de uma nova "rodada" de encolhimento do mundo que se deu a Terceira Revolução Industrial, erigindo um novo modo de vida a partir do que tem sido chamada de Era Digital ou como a nomeia Castells (1996), Era da Informação, cujo ritmo de vida desafia nossa própria condição de acompanhar o que acontece ao nosso redor, a não ser comprimindo tempos e espaços numa velocidade cada vez maior de informações que nos chegam por canais multimidiáticos. Como disse ainda esse autor, estamos diante da "[...] sociedade na efemeridade eterna [...]" (CASTELLS, (1996, p.559).

Se por um lado as tecnologias da Terceira Revolução Industrial - a um só tempo, causa e efeito da última crise global do capitalismo -, colocaram em questão muitas instituições modernas, dentre elas, a fábrica e o modo de produção Taylor-fordista, na área da Educação esse processo tem gerado grande tensão por explicitar o descompasso dos sistemas educacionais e das redes de ensino, classicamente concebidos como meios privilegiados de manutenção e circulação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Na verdade, a pulverização deste mesmo conhecimento no espaço virtual desterritorializa a escola e a sala de aula, colocando em xeque o modelo clássico de Educação e, por assim dizer, sua "aura de autenticidade", para usar uma expressão de Benjamin.

Diante deste quadro, podemos conceber algumas similaridades entre a análise que Walter Benjamin faz a respeito da "destruição da aura" da obra de arte diante da reprodutibilidade técnica moderna e a Educação na Era Digital, sobretudo com a Educação a Distância, cujo potencial de reprodutibilidade adquirido atualmente é inimaginável. É nesta era que a EaD, segundo Moore a Kearsley (2007), na sua 5ª Geração, ganha a potencialidade massiva antes indisponível, expandindo-se para as mais diversas áreas de formação, seja inicial ou continuada, desde cursos de licenciatura a sofisticadíssimos treinamentos em simuladores remotos ou em procedimentos cirúrgicos robóticos a distância. Conforme já afirmamos em outro espaço:

> A educação a distância (EaD), fazendo analogia com Benjamin, surge no cenário contemporâneo como possibilidade de reprodutibilidade técnica da arte da educação, dessacralizando a aura do professor e da sala de aula como Vênus a ser contemplada na fruição individual dos alunos-pupilos. (VENTURA, 2014, p. 3198)

Como todo desenvolvimento técnico provoca o surgimento de uma nova experiência humana, nosso tempo nos desafia à produção de um novo sensório para a vida e para a compreensão da Educação. Esse é um tema importantíssimo que vamos apresentar e discutir no próximo item, procurando respostas para algumas questões atuais: poderia a Educação, nesta nossa era

de reprodutibilidade técnica, considerando-se a rede mundial de computadores e os ambientes virtuais de aprendizagem, converter-se em instrumento de novos sensórios? Pode a reprodutibilidade técnica a que está sujeita a Educação na contemporaneidade, sobretudo pelo surgimento da Educação a Distância mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação (Tdic), ter alterado a própria natureza da Educação, assim como Benjamin diz ter ocorrido com a natureza da Arte a partir do surgimento da Fotografia e do Cinema? Essas são questões que mobilizam a próxima seção e que suscitam algumas reflexões.

A EaD e a constituição de um novo *sensorium* para a Arte da Educação

O que nos instiga a refletir com Walter Benjamin sobre a Educação nesses tempos de modernidade tardia é o seu conceito de inervações humanas, que ocorrem tanto individual quanto coletivamente, na medida em que são inventadas novas tecnologias ou, como ele mesmo disse, "[...] o grande aparelho técnico do nosso tempo [...]" (BENJAMIN, 2012, 188).

Esse conceito de inervações pode ser útil na compreensão de que a invenção de uma determinada tecnologia, materializada em técnicas que lhe correspondem, tem o potencial de modificar, ampliar, transformar, enfim, ressignificar tanto as potencialidades e faculdades humanas individuais quanto coletivas. Neste sentido, ele diz:

> No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. (BENJAMIN, 2012, p.169)

Então, é a partir da modernidade que essa condição se instaura no cotidiano da vida urbana, marcadamente imersa em processos de reprodutibilidade, não apenas da mercadoria, mas dos meios, das mensagens, das técnicas e das artes. Em nossos dias, tal reprodutibilidade põe em questão o aparato sensório-perceptivo da Educação contemporânea, deslocando ao ciberespaço o *lócus* em que se processava a educação presencial, provocando metamorfoses da percepção. Sobre isso, lembra Martín-Barbero (2013, p.86) que estamos diante de um "[...] sentido/sensorium novo da massa: a expressão de um novo modo de sentir [...]".

A esse processo de ressignificação da percepção podemos chamar de ways of seeing (modos de ver), tanto no sentido de Benjamin quanto de John Berger[1], este último também influenciado pelo texto demolidor que Benjamin escreveu no seu exílio, na França, entre os anos de 1935 e 1936, "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica", de onde extraímos algumas ideias para discutir o papel da mudança tecnológica na produção de novos sensórios que ocorrem em grandes períodos de transformações históricas.

Segundo seus críticos (MARTÍN-BARBERO, 2013), "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica" é um dos escritos mais influentes de Walter Benjamin, seja quando discute a natureza e o papel das artes na modernidade ou quando apresenta sua concepção dos impactos produzidos pela técnica na criação de novas inervações e produção de uma nova relação experiencial da humanidade com o mundo. Benjamin, como observador atento do seu tempo, coloca-se na perspectiva de quem antevê uma transformação radical na relação das massas com a obra de Arte e também uma inflexão radical na produção industrial de bens de consumo cultural, solapando de vez a fruição da obra de arte isolada, como obra ritual e sagrada. Para ele, a reprodução técnica da obra de arte, seja ela pictórica, dramática ou musical, é irremediavelmente profanada pela fotografia, pelo cinema e pelo disco, pois o seu coração é justamente a autenticidade, que deve ser avaliada e avalizada por uma série de especialistas que garantirão o autêntico, o único no mundo, enquanto que a reprodução é justamente o seu oposto, sua existência serial. Essa concepção inaugura uma nova ideia de percepção e de autopercepção da existência que a técnica torna possível na modernidade.

É isso que produz o Cinema, a Fotografia, o disco - nos tempos de Benjamin - e a TV, os vários suportes de filmagem (celular, câmera digital, filmadora portátil) e o computador - nos dias de hoje; isto é, estamos diante de uma ampliação de nossas percepções do mundo, nossos ways of seeing e de sentir a experiência cotidiana, a cada dia mais midiatizada e mediada por tecnologias. Peguemos o que Benjamin diz abaixo acerca do Cinema e tentemos relacionar com os artefatos tecnológicos dos nossos dias, sobretudo aqueles ligados às Tdic:

> O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas - é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido. (BENJANMIN, 2012, p. 188)

Do que foi dito, podemos recorrer às ideias de Benjamin para suspeitar que as Tdic constituem um novo e grande aparato técnico que tem provocado transformações na percepção contemporânea, principalmente por serem de fácil acesso às novas gerações.

1. Ver a esse respeito o livro de John Berger, "Ways of seeing" (BBC, 1972). Dentre outras passagens esclarecedoras sobre os novos modos de ver o mundo e a arte a partir de recursos tecnológicos, destacamos: "La invención de la cámara cambió el modo de ver de los hombres. Lo visible llegó a significar algo muy distinto para ellos. Y esto se reflejó inmediatamente en la pintura [...]". (BERGER, 1972, p.11).

Voltando esses fundamentos à Educação, podemos ver que na medida em que as Tdic ensejam a quebra de barreiras tempo-espaciais, teletransportando para o ciberespaço a sala de aula, estabelece-se uma nova relação e surgem infinitas possibilidades na relação do sujeito aprendente com o conhecimento a ser apreendido; e o clássico modo de educar vai-se nesse torvelinho porque os fundamentos, a natureza do processo educativo, adquirem novas configurações. É claro que o espaço da sala de aula continua existindo e ele é importante em determinadas situações e para diversas funções sociais.

Esse referencial nos ajuda a compreender o papel da técnica na amplificação, ressignificação e transformação dos modos de ver (*way of seeing*), perceber e experimentar a realidade, instituindo um novo *sensorium* material e psicológico, e mudando a relação das massas com o mundo. E se a fotografia e o cinema destruíram o valor de culto da obra de arte, atribuindo-lhe outra significação, outra natureza, não poderiam as novas tecnologias digitais de informação e comunicação afetar o valor de culto da educação, atribuindo-lhe outro sentido e mudando sua natureza?

Longe de comparar educação presencial e a distância, cujas funções sociais e natureza educativa são diferentes, queremos aqui apenas destacar o potencial da EaD, como um modelo de Educação que não está circunscrito ao tempo e ao espaço e nem depende do valor de culto, da autenticidade, do aqui e do agora da aula presencial, mas que habita o ciberespaço, um lugar a que muitos podem ter acesso, usando uma metáfora de Marc Augé (1994), o não-lugar [ou talvez que poderíamos chamar mais apropriadamente de todo-lugar?].

Então, parece que o que muda na Educação, na era de sua reprodutibilidade técnica, não é tanto saber se a modalidade a distância é educação ou não, mas em que medida ela tem alterado a própria natureza dessa arte e o quanto ela permite novas inervações humanas. E é neste contexto que o conceito de docência deve ser flexibilizado e amplificado, ganhando dimensão de compartilhamento, de encontro dialógico na multiplicidade de atores que colocam a máquina da EaD para funcionar.

A docência compartilhada

Como disse Alfredo Bosi na sua clássica obra "A dialética da colonização", "Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre os fenômenos deixam marcas na linguagem [...]" (BOSI, 1992, p. 11). Nesse sentido, é procedente uma busca pela etimologia do verbo compartilhar, que vem da junção da preposição com mais o verbo latino *partiri* (dividir, partir), cujo radical é pars e que significa peça ou pedaço. Na junção das palavras, pode-se dizer que compartilhar significa dar parte do que é seu para alguém. Não é apenas partilhar, senão o outro do diálogo fica indefinido no enunciado; é mais do que isso. Compartilhar pressupõe a existência do outro, um interlocutor ativo e discursivo a quem direciono a partilha do que é meu. Seguindo as pistas de Alfredo Bosi, o sentido do vocábulo compartilhar deve ser buscado na relação entre os fenômenos sociais que lhe originaram, ou seja, relações sociais de colaboração e interdiscursividade. Procuraremos, então, na metáfora de polifonia de Bakhtin (2003) as possibilidades de compreensão do fenômeno humano do compartilhamento, que é desde o começo uma procura e provocação do encontro comunicativo como o(s) outro(s). Como também acontece no fenômeno educativo, dialógico por excelência (FREIRE, 1979) e essencialmente voltado ao encontro entre sujeitos que aprendem uns com os outros "[...] mediatizados pelo mundo [...]" (FREIRE, 1987, p. 69).

É nessa direção que outros autores compreendem a ideia de docência compartilhada ou coletiva, como veremos no estudo desta questão.

Compartilhamento como encontro: na vida e na educação

As contribuições de Mikhail Bakhtin são de diversas ordens e em várias áreas do conhecimento e da pesquisa científica: Estudos da Linguagem, Filosofia da Linguagem, Estética, Literatura, Linguística, Filosofia do Sujeito e outros. Mas parece ser consenso que, de qualquer modo, que concebermos sua vasta produção teórica, há que se considerar no horizonte de suas preocupações a questão da alteridade, ou seja, a presença contínua e constitutiva do outro na construção do ser social e do eu. Como assinala Bubanova (2000, p. 14), "[...] el problema de la alteridad ocupa un lugar absolutamente central y fundacional en el pensamiento de Bajtín [...]".

A palavra alteridade é também a palavra-arcano quando se quer discutir ações compartilhadas, em qualquer dimensão da vida humana, porque toda enunciação dialógica e todo ato social se destina ao outro. É para e, a partir dele, que agimos e esperamos resposta. É com ele que concordamos, discordamos, protestamos, admiramos, enfim, é o outro que nos constitui. Sobre isso Bakhtin nos diz que "[...] Ser significa comunicar-se [...]", isto é, nossa própria existência está condicionada à responsividade do outro. Mesmo em solidão dialogamos e nos encontramos com o(s) outro(s) do nosso tempo e de outros. Assim, compartilhar significa ir ao encontro do eu para que eu me constitua e até mesmo possa existir.

Todos esses pressupostos nos tiram do lugar comum individualista que tem marcado a Modernidade, cuja característica mais marcante é o centramento do sujeito e sua autosuficiência individualista, o que configura o que Marx (1983) ironicamente chamava de robinsonadas. Bakhtin nos leva à reflexão sobre a condição humana numa perspectiva social, dizendo que ao contrário do solitário Robinson Crusoé, não só dependemos dos outros, mas sua existência funda também a nossa.

Sob essa perspectiva, é forçoso entender que tudo o que o sujeito pensa está de certa forma posto no contexto histórico polifônico, não podendo haver palavras e atos adâmicos, originais, mas apenas apropriados ao seu tempo. Sobre a palavra, em diversas passagens Bakhtin repete a ideia de que somos penetrados por palavras alheias, que nos orientam no mundo, provocando uma intensa e inerente interdependência ontológico-social. Destacamos duas passagens de obras diferentes para esclarecer esse ponto.

A primeira está no livro "Estética da criação verbal" (BAKHTIN, 2003): "[...] Vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura." (BAKHTIN, 1979, p. 347-8).

A segunda está no livro "*Problemas literarios y estéticos*" (BAKHTIN, 1975):

> Toda palavra (enunciado) concreta encontra o objeto que é dirigido ao falado [...], discutindo, avaliando, envolto em uma neblina que lhe faz sombra, ou ao contrário, na luz das palavras alheias já ditas sobre ele. Encontra-se enredado e penetrado por ideias comuns, ponto de vista, avaliações alheias, acentos. (BAJTÍN, 1975, p. 89-90 apud BUBNOVA et al., 2011, p. 274-275).

Todos esses momentos bakhtinianos nos ajudam a compreender que todo compartilhamento é uma busca de entendimento e encontro com o outro para que possamos ser nós mesmos.

O próprio processo educativo, enquanto encontro de vozes e vidas, não é senão um encontro e, por essência, um ato ético de compartilhamento. Apesar dos rigores disciplinares, da fragmentação curricular e da solidão da sala de aula, os docentes partilham, conscientes ou não disso, o processo educativo dos aprendentes ao longo de um ano, um ciclo, um dia que seja. Compartilham seus saberes, seus fazeres, suas vidas. Por sua vez, os alunos compartilham seus medos, suas angústias, seus conhecimentos prévios, suas vidas. Nesse sentido, toda instituição de ensino é um grande palco e cenário de trocas, interações, interdependência. Pensando em palco e cenário, a metáfora da polifonia dialógica, criada por Bakhtin, orquestrada pelas trocas comunicativas em situações sociais, serve muito bem para a compreensão desses espaços.

No caso específico da docência, o compartilhamento deveria ser o próprio cerne dessa ação, ou pelo menos concebida desta forma. Sobre isso, Samuel Fernández (1993, s/p) diz que compartilhar a docência "[...] permite a utilização flexível e eficiente do tempo do professor e se beneficia dos diferentes estilos de ensino, da colaboração entre profissionais e da utilização de alternativas de ensino [...]". E que docência compartilhada é "[...] revestir-se de uma missão comum [...]", onde os docentes compartilham anseios que se encontram, incompletudes que se completam, inseguranças que são superadas, saberes que se complementam, alunos que necessitam viver em coletividade.

Na EaD não poderia ser diferente, mas com certas particularidades devido à questão da diferença temporal e espacial de encontros entre os sujeitos que a realizam. Isso vai exigir muito mais do potencial tecnológico e do compartilhamento responsável dos sujeitos que a propõem enquanto modalidade sistemática e estruturada de Educação. De modo que ensino e aprendizagem na EaD é necessariamente um trabalho em conjunto.

Cerny e Lapa (2013) conceituam o professor da EaD como professor coletivo, uma vez que possibilita a não fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, a visão do processo de ensino e aprendizagem em sua complexidade, de forma articulada entre os sujeitos que constroem a disciplina, o curso, a aula. Mas, como sugerem as autoras, para atingir a compreensão do professor coletivo, é preciso que o planejamento e o desenvolvimento de projetos de Educação a Distância privilegiem a formação de uma equipe multidisciplinar comprometida com a filosofia e o princípio almejado para o curso. Além disso, também se faz necessária a adesão de uma metodologia de trabalho que integre a todos, evitando-se o compartimento e a fragmentação do trabalho, já que além da formação específica, compreende-se a necessidade de um comprometimento com o projeto educacional por parte dos sujeitos envolvidos.

Exemplo disso é a proposição do estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia a Distância da Udesc, cuja gestão precisa estar calcada na docência compartilhada para que tenha êxito, devido a toda a complexidade e multiplicidade de acadêmicos, tarefas e fluxos de atividades e de campos de estágio.

Na sequência nos propomos a descrever esse processo.

Docência compartilhada no Estágio do Curso de Pedagogia a Distância da Udesc

Atualmente, os alunos estagiários do Curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Udesc residem em diferentes municípios de todas as regiões do estado de Santa Catarina, e fazem parte dos 27 polos de apoio presencial (UAB/Capes) localizados no Estado e estão distribuídos em 68 turmas.

Nesse contexto, somente devido à organização pedagógica bem articulada e sistêmica é possível atender às exigências e necessidades do Estágio Curricular Supervisionado, de modo a atender a uma formação adequada de professores. Essa possibilidade se coaduna com o pensamento de Moore e Kearsley (2007), que defendem a necessidade de uma visão sistêmica, a fim de proporcionar meios de interligação e relacionamento

de todo o processo de planejamento e estruturação organizacional da Educação a Distância. Ela é composta por uma série de fluxos, componentes e procedimentos que operam quando ocorre o processo de ensino e aprendizagem próprios dessa modalidade educativa, cuja natureza educativa é sui generis e inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação, gerenciamento e produção de conhecimentos.

Importa lembrar que uma das características mais marcantes da Educação a Distância é a separação física entre o professor e os alunos durante a maior parte do tempo. Porém o avanço de novas linguagens, mediadas por tecnologias digitais, trouxe possibilidades que rompem as barreiras do espaço físico. Nesse sentido, Benjamin (2012) já antevia o surgimento de uma nova maneira de se expressar, que de fato se formou no bojo dos dispositivos comunicacionais trazidos pelas Tdic, que remodelaram a apreensão e a socialização do conhecimento. São as linguagens que suportam os sentidos dados às mensagens trocadas nos processos comunicativos e é por meio delas que apreendemos o mundo.

Os dispositivos comunicacionais são utilizados constantemente para mediar a comunicação entre os alunos distribuídos em diferentes espaços, e organizados em tempos diferentes. É nesse contexto que ganha importância a docência compartilhada e o suporte de um sistema tutorial, organizado por uma equipe multidisciplinar para dialogar e contribuir nesse processo de formação do pedagogo. A equipe é formada por pessoas do suporte técnico de informática, coordenadores de estágio do centro e do curso, professores da disciplina, tutores on-line, coordenador do polo, tutor presencial, professor supervisor (chamado professor formador de estágio) e profissional referência da instituição educacional concedente.

Importa observar que a utilização da docência compartilhada é não apenas desejável, mas necessária e fundamental na EaD.

O dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988) define o vocábulo docência como a "[...] qualidade do docente; ensino do magistério [...]". Já o termo compartilhar é descrito no mesmo dicionário como "[...] ter ou tomar parte em; participar de; partilhar, compartir, usar em comum [...]". Deste modo, pode-se afirmar que o compartilhamento da docência se dá na participação efetiva de vários agentes envolvidos no processo formativo do educando de Pedagogia, de forma integrada e comunitária.

Como vimos na visão de Fernández (1993) compartilhar a docência necessita de organização de tempos e espaços docentes para se buscar alternativas de ensino para o sucesso do empreendimento educativo. Para esse autor, o ensino compartilhado enriquece o aproveitamento dos alunos justamente porque seu aprendizado se processa no marco interativo da troca de informações, uso de diferentes técnicas de ensino, bem como da bagagem cultural de toda a equipe envolvida nessa metodologia.

É justamente o que se percebe na experiência educativa do Cead/Udesc onde a participação de toda a equipe mencionada propicia a ampliação dos horizontes da aprendizagem do futuro pedagogo. Isso ocorre pela possibilidade do compartilhamento de recursos didáticos e midiáticos, diálogos, espaços educativos e até mesmo da estrutura de apoio, numa efetiva contribuição multidisciplinar na qual o trabalho cooperativo é mais eficiente para assegurar maior qualidade e resultados mais sólidos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Curto (2000, p. 94), a atribuição de melhoria do ensino requer muitos ombros juntos.

A previsão da docência compartilhada aparece nas exigências da Legislação Nacional de Estágio (Lei nº 11.788/2008) e na Resolução de Estágio da Udesc nº 066/2014, cap. 4 art. 7, que prevê a supervisão in loco do exercício da prática pedagógica dos estudantes. Por isso o modelo pedagógico do Estágio Curricular, disponibiliza agentes para o acompanhamento dos estagiários em todos os locais em que há Polos do Cead/UAB. Esses profissionais são denominados professores formadores e profissionais referência de estágio.

Cabe a toda equipe trabalhar de forma articulada e dialogada em prol da formação docente dos acadêmicos do curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc.

Cada profissional da educação tem uma função específica a desempenhar. A docência compartilhada precisa estar sincronizada e sintonizada com o modelo pedagógico, de acordo com o princípio filosófico da instituição e trabalhar de forma articulada e unida.

Na instituição formadora, cabe ao Coordenador de Estágio do Centro a responsabilidade da administração e supervisão geral do estágio em nível de Centro e pela Presidência do Comitê de Avaliação do Estágio Curricular. Esse profissional deve providenciar os convênios com os respectivos sistemas de ensino para oficializar a parceria entre as partes envolvidas; realizar o contato com o campo de estágio, que é a instituição educativa acolhedora, entre outras atividades. Já o Coordenador de Estágio do Curso é responsável pela coordenação, administração e funcionamento dos estágios por curso e atua em apoio às atividades da Coordenação de Estágio do Centro. O professor da disciplina é outro agente da docência compartilhada e é responsável pela ministração de aula na(s) disciplina(s) de estágio; também é responsável pelo planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do estágio e do estagiário. Outro agente é o supervisor docente, que também é conhecido como professor formador. Esse profissional atua na cidade de desenvolvimento das atividades de estágio, bem como no exercício simultâneo da função de orientador de estágio. Compondo ainda a equipe, há o tutor on-line, que mediante orientação do professor, auxilia na correção de atividades, monitoramento do AVA e nas orientações aos alunos durante o percurso da disciplina.

No polo presencial, encontra-se o tutor presencial, que auxilia o estagiário na definição do campo de estágio e mapeia os locais, informando o professor orientador

de estágio; orienta o estagiário na organização dos documentos necessários ao desenvolvimento do estágio; organiza encontros com os alunos, seminários parciais e a socialização final de Avaliação do Estágio Curricular Supervisionado, conforme cronograma previsto no Plano de Ação.

Na instituição acolhedora estão os profissionais referência de estágio. Esses profissionais são educadores devidamente habilitados e responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estagiário em suas atividades de estágio na instituição acolhedora. Para que esse profissional pudesse se articular à instituição formadora, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia a Distância, foi oferecido um curso on-line de formação continuada para compreender o seu papel e a dinâmica da modalidade a distância, além de discutir temáticas educacionais emergentes do cotidiano escolar e do marco legal da educação contemporânea.

Tal estrutura de processos e agentes envolvidos no estágio curricular supervisionado favorece o exercício da docência para formar um educador reflexivo, pesquisador e crítico para contribuir com a formação de cidadãos éticos e comprometidos com a sociedade.

Devido à complexidade e multiplicidade apresentada do empreendimento do estágio curricular no Cead/Udesc, Ventura (2014), ao analisar a engenhosidade de tal mecanismo, comparou esse funcionamento à máquina de guerra deleuziana. Assim diz o autor:

> A máquina de guerra deleuziana é o conceito-chave neste relato, mas ao contrário do que se pode pensar, sua *machine* não é um empreendimento bélico, "não tem, de forma alguma, a guerra como objeto" (DELEUZE & GUATTARI apud ZOURABICHVILI, 2004, p.33), longe disso, é um sistema de linhas de força que se entrecruzam no tempo e no espaço que permite o devir. Neste caso, o devir do estágio, que antes de ser estágio materializado, é devir-estágio, uma pulsão, um desejo de vir a ser, não é pessoal, é partilhado, consensuado e, sobretudo, desejado. Daí a importância de todas as parcerias realizadas e a criação do gigantesco aparelho técnico consubstanciado na máquina de guerra. (VENTURA, 2014, p.3198)

Ainda nesta linha, Ventura (2014) também aponta as dificuldades inerentes à condução de um processo de estágio multiterritorializado e com alta demanda de estagiários em campos de estágio, como se dá na EaD, mas com todo aparato burocrático-administrativo voltado à educação presencial, o que consequentemente desafia todas as engrenagens da *machine* constituída, exigindo sua transformação. Neste sentido, afirma:

> Quando se tem uma demanda de três dígitos e uma centena de territórios como campos de estágio, toda *démarche* da máquina de guerra precisa ser reconfigurada a fim de se enfrentar tal multiplicidade, pois, acima de tudo, há uma tradição não rompida que burocratiza e reifica o estágio institucionalizado, tais como hierarquias, convênios e contratos, que se apresentam como territorializações hipostáticas que obrigatoriamente devem ser consideradas, sob pena de ruína de todo empreendimento. Sendo assim, a máquina de guerra, enquanto construto para realização do estágio na EaD, precisa se apoiar em toda sorte de agenciamentos, rupturas e, principalmente, linhas de fuga para poder suplantar toda hipostasia. Ao que parece, essa foi a direção tomada para situar, com êxito, mais de mil acadêmicos em instituições acolhedoras. (VENTURA op. cit. p. 3197)

No que concerne aos alunos, os estudantes de Pedagogia a distância do Cead/Udesc são desafiados, conforme orienta o Parecer CNE/CP nº 5/2005, a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, compreendendo tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em unidades educacionais. Essa articulação proporciona-lhes possibilidade de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural. O propósito dos estudos destes campos, seguindo as diretrizes, é o de nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino, sem prescindir da formação contínua.

Os profissionais das escolas que atenderão os acadêmicos, no campo de estágio, conhecerão de antemão a proposta de estágio da instituição e seus desdobramentos teóricos e metodológicos, subsidiando-os no processo de orientação e supervisão dos alunos/estagiários ao longo do processo de pesquisa, observação e intervenção docente. Essa iniciativa certamente contribui para aproximação entre os saberes e fazeres da universidade e os provenientes dos profissionais-referência, que atuam nos locais chamados no Manual de Estágio do curso de "instituições acolhedoras".

Esta é a dinâmica da docência compartilhada para a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório que acontece no curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc.

Considerações Finais

Retornamos ao ponto de partida desse capítulo em que se menciona a esperança na função da Educação no processo de transformação da sociedade. De forma direta a EaD materializa essa esperança, por sua natureza intrínseca de ultrapassar as barreiras do tempo e do espaço no processo de ensino e de aprendizagem, reformulando as engrenagens da *machine* educacional de tal forma que possa ampliar sua capacidade de alcance de participantes no processo educacional correspondente ao potencial do ciberespaço.

Para fazermos uma relação direta com os fundamentos apresentados no início, é somente considerando a reprodutibilidade técnica da EaD que se pode imaginar, construir e implementar uma máquina de guerra de poucos para centenas ou milhares. Senão, como imaginar o acompanhamento e aproximação de uma centena de campos de estágio e seus profissionais com a academia? Esse fenômeno só pode ocorrer se o conceito de docência for flexibilizado, ganhando dimensão de compartilhamento, ou como propôs Belloni (2008, p. 81), transformar o professor numa "[...] entidade coletiva [...]". Evidentemente que é preciso demarcar alguns territórios e funções, mas o que está em questão é que a construção da machine do estágio em EaD tem caráter coletivo, sem o qual não é possível operar e nem criar linhas de fuga, dado o caráter complexo das mediações entre IES, acadêmicos, polos e instituições acolhedoras.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lucia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 10.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas literarios y esteticos**. Moscú: Judozhestvennaia Literatura, 1975.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

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

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGER, J. **Modos de ver**. Edición inglesa de 1972. [BBC, 1972]. Disponível em: ‹https://paralelotrac.files.wordpress.com/2011/05/modos-de-ver-john-berger.pdf.› Acesso em: 20 mar. 2015.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BUBNOVA, T. **Voz, sentido e diálogo em Bakhtin**. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, ano 2, n. 6, ago/dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a16.pdf. Acesso em: 12.jul. 2015.

_____. Prólogo. In: BAJTÍN, M. **Yo también soy: fragmentos sobre el otro**. México: Tauros, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação:** economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e terra, 1996.

CERNY, R. Z.; LAPA, A. B. Certezas e sentidos da docência na EaD. In: K. M. ALONSO; ROCHA, S. A. (Orgs.). **Políticas públicas, tecnologias e docência:** educação a distância e a formação do professor. Cuiabá: Central de Texto: EdUFMT, 2013.

CURTO, L. M. **Escrever e ler:** Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNÁNDEZ, S. La Educación Adaptativa como Respuesta a la Diversidad. Signos. **Teoría y práctica de la educación**. Local, v. 8/9 Enero/Junio, p. 128-139, 1993. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=606, Acesso em: 06.jul. 2015.

FERREIRA, Aurélio. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

HABERMAS, J. **A nova obscuridade: pequenos escritos políticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

HARVEY, 1992. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

MARX. K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo: DIFEL, 1985.

MESZAROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

NISKEIR, Arnaldo. **Educação a distancia:** tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÂO. Relatório do Parecer CNE/CP nº 5/2005. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf.› Acesso em: 12 maio 2015.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta; Macbeth; Hamlet, príncipe da Dinamarca; Otelo, o Mouro de Veneza**. 1. ed. Traduções de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

UDESC. **Resolução de Estágio da UDESC nº 066/2014**, CONSUNI. Disponível em: ‹http://secon.udesc.br/consuni/resol/2014/066-2014-cni.pdf.› Acesso em: 12 maio 2015.

VENTURA, L. Desafios do estágio curricular supervisionado de ensino na ead: a educação na era de sua reprodutibilidade técnica. In: ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. 2014, Florianópolis. **Anais**... Florianópolis: NUTE/UFSC, 2014.

24

PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR: relato de experiência do curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc/UAB

GARCEZ, Ana Flávia
Mestre. Professora Efetiva no Centro de Educação a Distância. UDESC.

CARVALHO, Gabriela Maria Dutra de
Mestre. Professora Efetiva no Centro de Educação a Distância. UDESC.

RIPA, Roselaine
Doutora. Professora Efetiva no Centro de Educação a Distância. UDESC.

Palavras-chave:
Interdisciplinaridade.
Ensino Superior.
Pedagogia.
Educação a Distância.

Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a prática pedagógica centrada na perspectiva interdisciplinar, enfocando um trabalho proposto aos(às) acadêmicos(as) da 6a fase do Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância - Cead, da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB. Parte-se da apresentação do papel da equipe gestora e de sua importância nesse processo e, tomando como base teóricos que pesquisam sobre a interdisciplinaridade, busca-se refletir sobre o contexto educacional. Em seguida, apresenta-se a proposta realizada em 2014, na perspectiva interdisciplinar, em torno de um tema articulador da 6a fase, denominado "Conhecendo sua cidade: uma experiência do curso de Pedagogia Cead/Udesc/UAB", resultante de diálogos, planejamentos e reflexões em reuniões pedagógicas realizadas com a equipe docente responsável pelas disciplinas previstas no Projeto Pedagógico do Curso. Nesses encontros, buscou-se possíveis pontos de convergência entre as disciplinas, para discutir conjuntamente a temática. E, por fim, tenta-se mostrar a possibilidade de realizar atividades interdisciplinares que contribuam para que a prática pedagógica seja integradora e proporcione uma maior interação do corpo docente e discente. Trata-se de um relato de experiência que busca contribuir para a discussão não só dos fundamentos teóricos, mas de uma prática que objetiva a interdisciplinaridade como estratégia que visa a construir saberes em prol de transformações paradigmáticas no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância.

Introdução: a Udesc, o Cead e o trabalho interdisciplinar na Pedagogia

A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, prevê, em seu em seu Art. 7º, que a formação inicial e continuada do egresso

> deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2015, p. 08).

Diante dessas diretrizes, os cursos de formação de professores em instituições públicas ou privadas, nas esferas municipal, estadual ou federal, deverão propor atividades acadêmicas que aconteçam de forma integrada e articulada. Trata-se de um desafio que envolve repensar a estrutura organizacional e curricular, muitas vezes fragmentada, da formação acadêmica em Nível Superior.

Por isso, diante desse contexto, é importante e necessário que as instituições de Ensino Superior procurem desenvolver uma proposta pedagógica na perspectiva interdisciplinar, em Cursos de Licenciatura que objetivam proporcionar aos(às) acadêmicos(as) a aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações ou problemas teórico-práticos, de forma a permitir maior integração entre educandos e educadores.

Neste artigo, portanto, apresentaremos uma das ações pedagógicas na perspectiva interdisciplinar realizada com os(as) acadêmicos(as) da 6a fase do Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação a Distância - Cead, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB, no segundo semestre de 2014.

Para contextualizarmos a proposta, o artigo está dividido em três partes. Na primeira parte, faremos uma breve discussão sobre a importância dos gestores para a efetivação das propostas pedagógicas interdisciplinares nas instituições de Ensino Superior. Na segunda, levantaremos algumas questões sobre a interdisciplinaridade no contexto educacional a partir de autores que pesquisam esse conceito. Para finalizar, na terceira parte, relataremos a proposta pedagógica intitulada "Conhecendo sua cidade", que foi realizada numa perspectiva interdisciplinar, envolvendo os (as) acadêmicos(as) da 6a fase do curso de Pedagogia a Distância Cead/Udesc/UAB.

O papel dos gestores na efetivação da interdisciplinaridade

A Udesc é uma Instituição Estadual de Ensino Público Superior que, por meio dos seus cursos de Graduação e Pós-graduação, busca promover um ensino gratuito e de qualidade no Estado de Santa Catarina. Conta, atualmente, com nove *campi* localizados, geograficamente, em todas as regiões do Estado. Pelo convênio com a UAB, busca, ainda, a desterritorialização do Ensino Público Superior, oferecendo o Curso de Pedagogia na modalidade a Distância em 28 municípios, por meio dos polos de apoio presencial da UAB. O Curso de Pedagogia na modalidade a Distância é oferecido pela Udesc desde a década de 1990, estando, atualmente, sob a gestão do Cead, cumprindo o convênio com a UAB, desde 2009.

Para a efetivação desse convênio, a Udesc oferece recursos físicos e mantêm um quadro de servidores efetivos lotados no Cead. Salientamos que é de extrema importância essa contrapartida da Udesc para a efetivação do Curso de Pedagogia a Distância, a qual, por meio do Cead, cumpre o seu papel de proporcionar oportunidade de acesso à Educação Superior a milhares de acadêmicos(as) em todas as regiões do Estado de Santa Catarina.

O Cead localiza-se no *campus* I da Udesc, no município de Florianópolis, e oferece, atualmente, o Curso de Pedagogia na modalidade a Distância, com, aproximadamente, dois mil matriculados nas diferentes regiões do Estado de Santa Catarina. O Centro é composto por servidores da área administrativa e da docência (professores efetivos e substitutos). Devido ao convênio com a UAB, o curso conta com o trabalho dos professores pesquisadores I e II, dos tutores e da equipe multidisciplinar.

Sua estrutura organizacional é composta por Diretor Geral, Diretor Administrativo, Diretor de Ensino, Diretor de Pesquisa e Pós-graduação, Diretor de Extensão, Chefe de Departamento e Coordenador de Curso e, também, pelo convênio UAB, conta, ainda, com uma Coordenadora Geral da UAB, uma Coordenadora de Tutoria e uma Coordenadora de Curso da UAB, os quais trabalham conjuntamente em prol da efetivação do Projeto Pedagógico do Curso. O trabalho articulado entre esses gestores é imprescindível para a efetivação da proposta pedagógica na perspectiva interdisciplinar, objeto de análise do presente artigo.

O Curso de Pedagogia na modalidade EaD, oferecido pelo Cead, tem duração de quatro anos, composto por oito fases e parte do seguinte objetivo geral:

> proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das TICs, numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro. (UDESC, 2009, p. 05).

Desde o início de 2014, a equipe gestora e docente reconheceu a importância de iniciar uma discussão sobre a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia a Distância, de forma a efetivar maior articulação entre as disciplinas de cada fase. Naquele momento, o cronograma geral passou a ser semestral, permitindo aos(às) acadêmicos(as) cursarem concomitantemente as disciplinas da fase, diferentemente de como estava sendo ofertado nos semestres anteriores, em um formato de módulos/blocos, no qual duas disciplinas no prazo de, aproximadamente, dois meses, iniciavam e concluíam seu cronograma. Com essa mudança, observou-se a possibilidade de planejar e desenvolver um trabalho articulado com as disciplinas de uma fase do curso.

Essa proposta encontrava seu respaldo no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), nomeada por Interdisciplinaridade, conforme a redação a seguir:

> O Curso de Pedagogia à Distância acena para essas premissas e para um conjunto de disciplinas que priorizam princípios científicos e teóricos, bem como diretrizes que resgatem o saber acumulado nas ciências humanas e sociais. As práticas pedagógicas estarão subordinadas aos princípios de unidade e interdisciplinaridade dos conteúdos dos programas, à ação integrada dos docentes, e à relação entre teoria e a prática. (UDESC, 2009, p. 10)

Devido à complexidade da proposta, foram constituídas equipes de coordenação por fase, que passaram a trabalhar em parceria com a equipe gestora. Os Coordenadores de Fase, além de participarem de reuniões periódicas com as coordenações, são responsáveis pelas reuniões pedagógicas com os docentes das disciplinas que compõe a Fase, juntamente com um Designer Instrucional (DI), no intuito de definir coletivamente questões pertinentes às fases.

Sendo assim, a efetivação de uma proposta pedagógica interdisciplinar satisfatória requer uma estrutura e organização que envolve um número expressivo de profissionais, tais como: os coordenadores pedagógicos, coordenadores de fase, designer instrucionais e equipe docente, apoiados pela equipe gestora da instituição.

Para melhor compreender o princípio da interdisciplinaridade, destacado no PPC do curso, recorremos aos pesquisadores que desenvolveram reflexões e discussões em torno desse conceito para, a seguir, relatar a experiência do Curso de Pedagogia do Cead/Udesc/UAB.

O conceito de interdisciplinaridade

Primeiramente, antes de discorrer sobre o conceito de interdisciplinaridade, ação objetivada no trabalho que resultou este artigo, destaca-se que, em todas as áreas do conhecimento, discute-se os significados de algumas palavras cujo radical é disciplina, como, por exemplo: pluridisciplinaridade, muldisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Todas essas palavras possuem em comum o fato de tratarem de processos de integração disciplinar e designarem diferentes maneiras de as disciplinas articularem-se e relacionarem-se entre si.

Os conceitos de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, em vários momentos, são tratados como sinônimos, embora alguns documentos registrem que, no primeiro caso, existe uma temática comum, mas não há relação nem cooperação entre as disciplinas. No segundo caso, além de haver uma temática comum, há, também, cooperação e relação entre as disciplinas. Já o conceito de interdisciplinaridade ocupa uma posição intermediária em relação à multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade e à transdisciplinaridade.

Segundo Garcia (2007, p. 01),

> A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de se trabalhar o conhecimento que buscam uma reintegração de aspectos que ficaram isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Com isso, busca-se conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade, que tantas vezes aparece fragmentada pelos meios de que dispomos para conhecê-la e não porque o seja em si mesma.

O termo interdisciplinaridade está presente tanto no contexto de investigação científica, como também no contexto empresarial e educacional. Fazenda (2006, p. 34) destaca, ainda, que, "para mostrar que há propostas inovadoras a favor da interdisciplinaridade [...] abandonam-se e condenam-se rotinas consagradas, criam-se slogans, apelidos, hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisados e impensados".

Gattás e Furegato (2007, p. 89), em um artigo que faz um estudo sobre o conceito de interdisciplinaridade, intitulado "A Interdisciplinaridade na Educação", concluem que

> No contexto do ensino, a interdisciplinaridade é vista como um processo que envolve a integração e o engajamento de educadores. Trata-se de trabalho conjunto, com interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade. Superando a fragmentação do ensino, chega-se à formação integral dos alunos para exercerem criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo, favorecendo o enfrentamento de problemas complexos.

Segundo Fazenda (2006), as discussões sobre interdisciplinaridade no Brasil tomam corpo na década de 1960, permeadas por distorções características de quem busca novidades sem reflexão. A autora destaca dois aspectos a serem considerados nesses estudos: o primeiro, refere-se ao modismo que o termo desencadeou, tornando-se a semente e o produto das reformas educacionais ocorridas entre 1968 e 1971, na Educaçao Básica; o segundo aspecto, refere-se ao progresso que tiveram os estudos sobre interdisciplinaridade na década de 1970, destacando-se os trabalhos desenvolvidos por Hilton Japiassu que, em 1976, publicou seu livro denominado "Interdisciplinaridade e patologia do saber", e os trabalhos

desenvolvidos por Ivani Fazenda a partir da década de 1978, dentre outros de estudiosos brasileiros.

De acordo com os estudos feitos pela mesma autora, os anos 1990 revelam uma grande contradição para os estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade. Essas contradições são percebidas na proliferação indiscriminada de práticas intuitivas consequentes da percepção de educadores de que não é mais possível desconsiderar a importância do trabalho interdisciplinar como uma exigência da proposta atual de conhecimento e de educação. Diante disso, reconhece-se que a prolifereção de projetos que se intitulam interdisciplinares vem crescendo no Brasil, tanto em instituições públicas como em privadas, sendo, muitas vezes, frutos "[...] da intuição ou da moda, sem lei, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida". (FAZENDA, 2006, p. 34). Portanto, é necessário que se busque conhecer práticas interdisciplinares, a partir da mobilização das instituições, e também teorias científicas sobre os conceitos e experiências realizadas, para construir processos de ensino e aprendizagem na perspectiva interdisciplinar.

Na proposta de trabalho efetivado pelo curso de Pedagogia do Cead/Udesc/UAB, que iremos descrever a seguir, buscou-se uma forma de articular as disciplinas que estavam sendo oferecidas na 6a fase, para promover uma comunicação entre elas, de forma que fossem construídos conhecimentos novos e interdisciplinares.

"Conhecendo sua Cidade": uma experiência do curso de Pedagogia Cead/Udesc/UAB

A equipe docente que assumiu as disciplinas da 6a fase do curso de Pedagogia Cead/Udesc/UAB, no segundo semestre de 2014, tinha a preocupação de articular mais os conteúdos previstos nas ementas, motivada pela mudança de cronograma do curso, mencionada anteriormente, que rompeu com a estrutura modular, na qual duas disciplinas iniciavam e terminavam no prazo de aproximadamente dois meses. A partir daquele semestre, portanto, todas as disciplinas passaram a ter mesma duração, ocupando todo o semestre. Em termos de elaboração do conhecimento, essa mudança justificava-se e, ao mesmo tempo, potencializava o trabalho interdisciplinar.

A 6a fase do curso é composta por oito disciplinas, a saber: Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências II (CMEC II); Conteúdos e Metodologias do Ensino de Artes (CMEA II); Conteúdos e Metodologias do Ensino de História II (CMEH II); Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (EFIEB); Braille (SBR); Libras (LIBRAS); Análise e Produção Textual III (APT III); Metodologia da Educação a Distância I (MEAD I). No segundo semestre de 2014, cursaram a 6a fase 320 acadêmicos(as), distribuídos em dezesseis turmas e catorze polos de apoio presencial, em diferentes regiões do estado de Santa Catarina.

Figura 1 - Polos atendidos no segundo semestre de 2014 que cursaram a 6ª fase

Fonte: Multi.Lab.EaD (2015).

Sabemos das dificuldades que a proposta de um trabalho interdisciplinar provoca. Segundo Santomé (1998), os projetos curriculares podem organizar-se de formas diversas e não apenas através de disciplinas, uma possibilidade também prevista na LDB 9.394/96. Tal proposta exige a consciência de que é necessário estabelecer um diálogo entre os conhecimentos dispersos e fragmentados, visando a uma compreessão da realidade de forma mais global; e, para que isso aconteça, as equipes precisam estar dispostas a discutir conceitos, planejar de forma coletiva e colaborativa, socializar dúvidas e conhecimentos e avaliar todo o processo.

No caso específico dessa proposta, da 6a fase do curso de Pedagogia Cead/Udesc/UAB, desenvolvida no segundo semestre de 2014, considerando que as mesmas disciplinas haviam sido oferecidas no semestre anterior, a iniciativa partiu daqueles professores que haviam avaliado suas práticas e reconhecido o potencial para desenvolver um trabalho mais articulado com outras disciplinas da fase. O coordenador de fase assumiu a mediação do grupo e procurou viabilizar as ideias e problematizar as ações pedagógicas, organizando as reuniões de fase e incentivando a socialização das informações nos fóruns de discussão na Sala dos Professores, via Moodle.

As disciplinas Conteúdos e Metodologias do Ensino de História II (CMEH II) e Metodologia da Educação a Distância I (MEAD I) foram as primeiras a elaborar possibilidades de integrar alguma atividade, pois os objetos de aprendizagem que seriam pesquisados no Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem[1],

1. BIOE – Banco Internacional de Objetos de Aprendizagem é um repositório que possui objetos educacionais de acesso público, em diversos formatos, indicados para os diferentes níveis de ensino. Atualmente, são mais de 19 mil objetos publicados. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>.

em MEAD I, poderiam ser utilizados nos trabalhos que estavam sendo planejados em CMEH II, visando a solicitá-los como um dos instrumentos de avaliação da disciplina. Em CMEH II tinha-se, como objetivo, aproximar os(as) acadêmicos(as) dos locais históricos dos municípios, para que pudessem reconhecer o potencial para o ensino da história. O BIOE traz diversos objetos de aprendizagem relacionados ao ensino de história, e esse seria o ponto de integração.

Durante a apresentação dessa proposta inicial de articular as duas disciplinas, os professores que compunham as equipes de outras disciplinas da fase vislumbraram possibilidades de também articular seus trabalhos a partir da proposta dos(as) acadêmicos(as) reconhecerem os potenciais pedagógicos da região onde residiam. A discussão foi avançando e o tema "Conhecendo sua cidade" foi sugerido por uma das docentes presentes na reunião pedagógica da fase e aprovado por todos os demais. Com algumas ideias iniciais sobre o tema, cada equipe ficou responsável por elaborar uma proposta de trabalho com esse enfoque.

Um texto inicial foi elaborado por uma professora, que sistematizou a proposta da fase, e foi utilizado na primeira webconferência para apresentar aos(às) acadêmicos(as) o tema selecionado para o semestre:

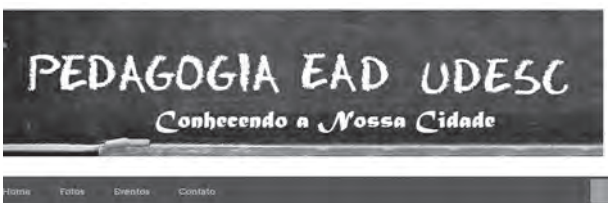
> "**Conhecendo sua cidade**" é tema da atividade interdisciplinar para 6a fase (2014.2). A proposta que alia pesquisa de campo com reflexão teórica e elaboração textual, foi desenvolvida para que vocês, futuros professores, reflitam sobre as potencialidades da sua região, entendida como palco do trabalho pedagógico e de exercício da cidadania. O objetivo da proposta é potencializar as relações entre escola e sociedade e para tal as disciplinas focalizam diversos aspectos relacionados à vida urbana, como o meio ambiente, os espaços educativos, as instituições culturais, os lugares de convivência públicos e privados. Tendo em vista que a formação docente deve ser norteada pela pesquisa, contamos com seu empenho nesta jornada de reconhecimento e valorização das potencialidades das cidades catarinenses.

Sendo assim, com o propósito de reconhecer o potencial pedagógico dos locais onde residem, considerando que havia acadêmicos(as) de todas as regiões do estado de Santa Catarina, as equipes docentes da 6a fase decidiram que seria interessante se as disciplinas direcionassem, pelo menos, um dos trabalhos propostos a partir do eixo articulador "Conhecendo sua cidade". E as seguintes propostas foram efetivadas:

- **Análise e Produção Textual III:** para a realização do seminário (gênero textual-discursivo previsto na ementa da disciplina), os professores disponibilizaram textos que abordavam temáticas que serviriam de base para a realização dos trabalhos das disciplinas da fase, tais como: Comunidades Virtuais de Aprendizagem; Retrato de bairros nos livros infantis; Espaços não formais para a educação; O Ensino de História mediado pelo museu; A importância da história local para o ensino da História. Dessa forma, contribuíram para a fundamentação das discussões sobre a temática "Conhecendo sua cidade". Para que a equipe docente pudesse acompanhar os resultados dos seminários, os(as) acadêmicos(as) gravaram as apresentações e enviaram, para que pudessem ser avaliados pela equipe docente.
- **Conteúdos e Metodologias do Ensino de História II:** a proposta da atividade, intitulada "O ensino de História a partir dos museus catarinenses", procurou destacar os museus como campos de estudo e provocar reflexões sobre as potencialidades da História local da região onde cada acadêmico(a) residia. Fotos e textos dissertativos compuseram os trabalhos.
- **Braille e Libras:** um livreto informativo foi solicitado com o objetivo de informar, esclarecer e instrumentalizar a comunidade escolar sobre os conceitos sugeridos pelas disciplinas, incluindo também as dicas de relacionamento com pessoas com deficiência visual e surdez.
- **Conteúdos e Metodologias do Ensino de Artes II:** a partir da escolha de uma das quatro linguagens propostas no ensino de Artes (artes visuais, música, teatro e dança), o(a) acadêmico(a) elaborou um plano de aula que tivesse como campo de investigação visual/sonoro a arte na/da cidade e suas possibilidades. Além disso, consideraram um aluno cego ou surdo como um dos alunos da turma.
- **Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências II e Braille:** os(as) acadêmicos(as) estruturaram uma proposta pedagógica para a abordagem de um tema ou um conceito científico de ciência que seria aplicada em uma das turmas da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O contexto para a elaboração da proposta era um dos casos elaborados pela equipe docente envolvendo estudantes cegos.
- **Estrutura e Funcionamento das Instituições de Educação Básica:** a disciplina relacionou o tema articulador da fase com a necessidade dos(as) acadêmicos(as) conhecerem a Estrutura e o Funcionamento das Instituições de Educação Básica existentes no munícipio onde residiam. Para isso, propuseram uma pesquisa em sites e/ou em documentos oficiais encontrados em instituições e órgãos públicos vinculados à educação em seu município, a partir de um roteiro de investigação.
- **Metodologia da Educação a Distância II:** o trabalho final da disciplina tinha como objetivo dar visibilidade virtual à cidade onde os(as) acadêmicos(as) residiam. A proposta foi a construção de um blog, como um local para expor

alguns dos trabalhos realizados no semestre a partir do tema "Conhecendo sua cidade". Os plano de aula, os projetos, os livretos, os vídeos dos seminários, os textos e outros materiais construídos pelos(as) acadêmicos(as) nas fases compuseram os blogs de cada grupo.

Figura 1 - Exemplo de blog que foi publicado como trabalho final de MEAD II



Fonte: Pedagogia Udesc (2014).

No caso específico desse blog, destacamos as publicações dos trabalhos de diversas disciplinas, conforme já descrito anteriormente:

Figura 2 - Plano de aula de CMEA II

Fonte: Pedagogia Udesc (2014).

Figura 3 - Pesquisa de EFIEB

Fonte: Pedagogia Udesc (2014).

Ao todo, foram criados noventa blogs. Todas as turmas tiveram acesso aos links para que pudessem conhecer os trabalhos dos demais grupos a partir da temática proposta. Uma das acadêmicas registrou suas impressões ao receber a lista com os blogs das diferentes turmas: "Desta vez, conseguimos formar uma verdadeira comunidade de aprendizagem". (ACADÊMICA, 2014).

Avaliando de uma forma geral as propostas dos trabalhos das disciplinas descritas anteriormente, podemos

Figura 4 - Trabalho de CMEH II

Fonte: Pedagogia Udesc (2014).

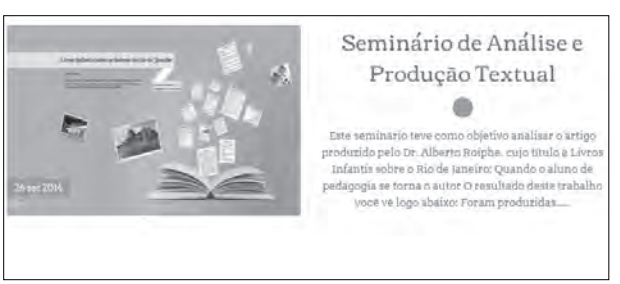
Figura 5 - Trabalho de CMEC II e LIBRA

Fonte: Pedagogia Udesc (2014).

Figura 6 - Cartilha de SBRA e LIBRA

Fonte: Pedagogia Udesc (2014).

Figura 7 - Seminário de APT III



Fonte: Pedagogia Udesc (2014).

ressaltar que as experiências que eles proporcionaram tendem a refletir nas práticas educativas dos futuros profissionais da educação que estão sendo formados pelo curso. Ressaltamos, assim, a possibilidade que os(as) acadêmicos(as) tiveram de avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem, que se efetivou de forma mais integrada e articulada entre as disciplinas.

Uma experiência que também pode contribuir para tornar os futuros pedagogos mais críticos, criativos e reflexivos, sendo capazes de reconhecer a necessidade de integrar os conhecimentos e dialogar com os pares e com a equipe gestora, superando a atual fragmentação do conhecimento e construindo propostas na perspectiva interdisciplinar.

Considerações finais

Sobre o trabalho interdisciplinar no contexto escolar, muitos desafios e possibilidades ainda poderiam ser destacados. Cada instituição, de acordo com suas especificidades, enfrenta os entraves que dificultam a prática da interdisciplinaridade. Sendo assim, considerando a experiência relatada, é fundamental que se efetivem discussões coletivas, envolvendo as equipes docentes e gestora para identificar os obstáculos e buscar alternativas para superá-los. O envolvimento dos discentes, desde o planejamento e discussão dos eixos de articulação, torna-se um dos tópicos sobre os quais pretendemos avançar no curso de Pedagogia do Cead/Udesc/UAB.

Além disso, avaliamos que o processo para atender à interdisciplinaridade existente no PPC é complexo e necessita de estudos e pesquisas para avançarmos na efetivação das práticas pedagógicas nessa perspectiva. Já conseguimos estabelecer encontros presenciais interdisciplinares, com periodicidade semestral, em cada turma, a partir da temática estabelecida pela fase, bem como articulações em algumas webconferências de disciplinas e instrumentos de avaliação.

Ainda que cheguemos à conclusão de que as ações são incipientes na perspectiva interdisciplinar, essa proposta indica algumas possibilidades pedagógicas que, ao efetivar-se, a partir do diálogo entre as equipes, resulta para os(as) acadêmicos(as) em uma possibilidade formativa a mais na modalidade EaD, que, muitas vezes, limita-se com solicitações de trabalhos disciplinares que trazem uma visão desarticulada e fragmentada do conhecimento.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.

GARCIA, L.A.M. **Transversalidade e Interdisciplinaridade.** 2007. Disponível em: ‹http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/NEaD/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/garcia-transversalidade-print.pdf› Acesso em: 10 ago. 2015.

GATTÁS, M.L.; FUREGATO A. R. F. A. Interdisciplinaridade na Educação. In: **Revista RENE**. Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 85-91, jan./abr.2007. Disponível em ‹http://www.redalye.org/articulo.oa?id=324027956011›. Acesso em: 9 ago. 2015.

PEDAGOGIA UDESC, 2014. Disponível em: ‹http://pedagogiaeadudesc.blogspot.com.br/#›. Acesso em: 28 ago. 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UDESC. PPC – Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a Distância, 2009. Disponível em: ‹http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/942/ppc_pedagogia_a_distancia.pdf›. Acesso em: 29 jun. 2015.

25

HABILITAÇÃO PARA DOCÊNCIA ON-LINE EM UMA UNIVERSIDADE DA ÁREA DA SAÚDE: relato de experiência

SOUTO, Maria Aurea Caldas
Mestre. Diretora do Centro de Educação a Distância - CED. UNCISAL

SANTOS, Cynara Maria da Silva
Mestre. Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância – CED. UNCISAL

PERES, Angela Lima
Mestre. Coordenadora do Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação - CED. UNCISAL

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Docência on-line.
Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Num mundo de cibercultura, o processo de ensinagem deve caminhar em harmonia com os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), uma vez que ressignificam espaço e tempo, encurtando as distâncias e proporcionando a chegada da informação e o compartilhamento de conteúdos e saberes em tempo real. Assim como a proposta da Universidade Aberta do Brasil na maioria das universidades públicas do país para a Educação a Distância, a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal) inicia sua trajetória no uso das TIC e busca incorporar o crescente grau de interatividade e caminhar para uma convergência entre o real e o virtual. Esta realidade leva à reflexão acerca dos limites entre o que seja educação presencial e educação a distância e a criação de um modelo de oferta que tem sido denominado na literatura internacional como blended learning, que se pode traduzir como cursos híbridos (Maciel, 2013). Esta pesquisa foi desenvolvida por três docentes do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), que atuaram como facilitadores em uma proposta de qualificação para professores da área da saúde, na utilização do Moodle, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), na primeira capacitação oferecida. A finalidade do curso foi otimizar o uso de ferramentas tecnopedagógicas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem e habilitar colegas professores à docência on-line. A proposta do curso "Habilitação para docência on-line em uma universidade da área da saúde" foi concebida, de certo modo, a partir de uma pergunta: como será a aceitação, adesão e aplicação do uso das TIC na Educação, por professores dos cursos de graduação da Uncisal? Objetivou-se, neste trabalho, investigar as contribuições do ambiente, por meio do relato de experiências, no uso do suporte pedagógico durante a capacitação e o período letivo, a partir da estruturação da unidade curricular/disciplina/módulo sob a responsabilidade de cada professor. Para se chegar aos resultados desta investigação, a metodologia utilizada foi a qualitativa e os métodos dos quais se lançou mão foram a revisão bibliográfica, que forneceu suporte teórico, e estudo de caso no ambiente on-line criado para orientação dos professores participantes, os quais direcionaram esta pesquisa de natureza descritiva. O resultado deste processo investigativo mostrou que os participantes motivados a gerar um produto, apresentaram ao final do curso o material construído e o uso da plataforma Moodle como coadjuvante aos momentos presenciais, permitindo maior interação entre discentes e docentes, para além das aulas/momentos presenciais.

Introdução

O homem tornou-se co-criador "[...] de um mundo em que as relações humanas são mediadas intensamente pelas tecnologias digitais [...]" (BRUNO, 2014, p 7). Ao mesmo tempo, habitam-se espaços e se produzem lugares que se mostram, com diversas possibilidades de existir. Vive-se a era da produção colaborativa – co-produção -, do fomento e da corresponsabilidade por informações veiculadas e, ainda, ideias, meios e resultados criados, desenvolvidos, explorados, modificados, consumidos, socializados colaborativamente (MOREIRA, BARROS, MONTEIRO, 2014).

O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apresenta-se como uma das principais características da globalização, detendo a criação de um único mercado integrado a vários países, em que as tradicionais fronteiras tecnológicas viabilizam o acesso à internet, à informação e ao conhecimento, com milhares de dados em formato de texto, imagens, áudio e vídeo. Além disso, há um intenso tráfego de informações, de fatos e de acontecimentos múltiplos, os quais ocorrem em tempo real. Nesse contexto, é importante evidenciar, como enuncia Castells (2009, p.60), que

> [...] a Internet não é apenas uma ferramenta de comunicação e de busca, processamento e transmissão de informações que oferece alguns serviços extraordinários; ela constitui, além disso, um novo e complexo espaço global para ação social, e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional.

Mill e Pimentel (2010 p. 16) destacam que "[...] a colonização dos indivíduos e a capilarização da sociedade [...]" são frutos do atual desenvolvimento tecnológico, capazes de levar ao sujeito informações em sua singularidade e em seu espaço-tempo individualmente. A relevância desse momento telemático que atravessa a humanidade manifesta-se também na vida escolar de qualquer educando ou educador, uma vez que pelo meio virtual estão libertos para criarem oportunidades de discussão e comunicação, sobre determinado tema, onde estiverem e quando quiserem.

Para Coll e Monereo (2010, p. 21) "[...] a Internet está modificando, de maneira significativa, as ferramentas, os cenários e as finalidades da educação neste começo de século [...]", podendo-se afirmar que ela redefiniu o espaço e o momento de educar, de forma bastante peculiar.

Este raciocínio converge para a percepção de que tudo vai se modificando em decorrência das facilidades ou interatividade que a internet oferece. De acordo com Castells (2009, p.60), este seria "[...] um novo paradigma tecnológico, organizado em torno das tecnologias da informação [...]" e associado a profundas transformações sociais, econômicas, culturais e educacionais.

Imersos nesse novo paradigma tecnológico e considerando que "[...] a extensão do ciberespaço representa o último dos grandes surgimentos de objetos indutores de inteligência [...]" (LÉVY, 2011 p.128), os pesquisadores deste estudo viram-se diante do desafio de capacitar professores que lecionam em cursos superiores da área da Saúde para o uso de ferramentas tecno-pedagógicas e de interação, fomentando a proposta de adesão a distintas e inovadoras práticas no trabalho, na instituição de Ensino Superior onde trabalham.

Atualmente, a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal) oferta cursos de Bacharelado em Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Terapia Ocupacional, além dos cursos superiores de Tecnologia em: Análise e Desenvolvimento de Sistemas em Saúde, Processos Gerenciais, Radiologia e Sistemas Biomédicos e conta com um contingente de 269 professores que necessitam da apropriação relativa ao uso das tecnologias em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), mais precisamente, o Moodle.

A modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios relativos às Tecnologias de Informação e Comunicação, com professores e estudantes, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, foi caracterizada pelo Decreto Presidencial Nº 5622 de 19 de dezembro de 2005, como Educação a Distância.

No entanto, o uso das TIC em muito têm auxiliado a modalidade presencial, uma vez que no ambiente virtual o professor pode aprofundar conteúdos e instigar os estudantes na busca de informações complementares a aquelas vistas em sala de aula e, sobretudo propiciar a interação entre o grupo, de modo que torne seus participantes mais críticos e reflexivos. Seria incoerente não incorporá-las ao processo de formação dos futuros enfermeiros, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, médicos, terapeutas ocupacionais, e tecnólogos em: Análise e Desenvolvimento de Sistemas em Saúde; Processos Gerenciais; Radiologia; e Sistemas Biomédicos, principalmente quando se considera que "[...] todos são nativos de um mundo 'naturalmente' composto por tecnologias telemáticas [...]" (MILL, PIMENTEL, 2010 p. 16).

Mill (2010) sugere, porém, que a melhor tecnologia é a que o estudante tem acesso e que o auxilia na construção do seu conhecimento. Ainda, de acordo com o autor citado, há de se destacar o uso adequado de tecnologias inovadoras na prática pedagógica por meio da mudança de mentalidade sobre os elementos constitutivos da Educação. "Ou seja, inovação tecnológica significa inovação pedagógica [...]", quando promove mudanças também na ideia do que seja ensinar, estudar e gerenciar processos educativos. "Evidentemente, esta condição dependerá dos agentes sociais e dos interesses dos sujeitos envolvidos no processo [...]" (MILL, PIMENTEL, 2010 p. 16 e 17).

Mas como apresentar essa *práxis* educativa aos professores de uma universidade pública da área da saúde de modo a motivá-los ao uso efetivo dessa nova maneira de ensinar e aprender? O fato da instituição já disponibilizar um ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) poderia potencializar sua utilização diária, de modo a incrementar a prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem?

Como a educação on-line é uma modalidade que possui peculiaridades diferentes da educação convencional (presencial), é mister pensar em uma capacitação inicial e continuada de professores, para atuarem de modo efetivo e gratificante. Decerto que a constituição de uma proposta de capacitação surgiu a partir não só da experiência das autoras do artigo, mas, sobretudo da análise e acompanhamento da atuação dessas profissionais, por meio de relatórios e investigação in loco no ambiente virtual, analisando os dispositivos que revelam a participação de professores nas diferentes ferramentas pedagógicas do ambiente virtual. Assim, considerando que no ano de 2015 foram capacitados cerca de trinta docentes dos diferentes cursos da Uncisal, as autoras, para efeito de delimitação irão apresentar a proposta de capacitação para esses professores na Instituição.

Docência on-line

Os primeiros autores a perceber que havia possibilidades de unir o ensino e a aprendizagem ao ciberespaço foram Linda Harasim e colaboradores que em livro publicado em 1996 propuseram a seguinte ideia imaginária:

> Imaginem aprender com colegas, peritos e material didático que estão a sua disposição sempre que queiram ou necessitem. Esses "colegas de classe" estão em Moscovo, na Cidade do México, em Nova York, Hong Kon, Vancouver e Sidney. Procedem de centros urbanos e de áreas rurais. E como vocês, nunca têm que sair de suas casas. Estão todos aprendendo juntos, não num lugar no sentido habitual, mas num espaço comum, num ciberespaço, fazendo uso de sistemas de redes que conectam a gente de todo o globo. Sua "aula" de aprendizagem em rede é em qualquer parte onde tenha um computador pessoal, um modem e uma linha telefônica, antena parabólica ou estação de rádio. Ligar-se à rede converte a sua tela de computador numa janela ao mundo da aprendizagem. (HARASIM, HILTZ, TELES, TUROFF, 2001, p. 23).

A partir da derradeira década do século XX, pesquisadores, mestrandos e doutorandos mobilizaram-se no ciberespaço para investigar sobre contribuições específicas à formação da *expertise* capaz de lançar mão da feliz coincidência do encontro entre os fundamentos da Educação reconhecidos como autonomia, diversidade, dialógica e democracia e a dinâmica comunicacional contemporânea caracterizada como autoria, compartilhamento, conectividade e colaboração. Nesta perspectiva Silva (2012 p. 11) chama a atenção para o desafio de que "[...] sem uma competente mediação docente não há educação autêntica [...]".

A comunicação em ambiente virtual responde pela criação de condições para que ensinantes e aprendentes desenvolvam interações satisfatórias entre si e que cada instituição de ensino, juntamente com "[...] seus membros (professores e alunos) possa estabelecer facilmente relações plurais e colaborativas com outras escolas, com colegas, com peritos ou instituições diversas [...]" (SILVA, PEREIRA, 2012 p. 37). Isto posto, face as suas potencialidades flexíveis e de interconexão, a culturalização gerada pelo e no ciberespaço – cibercultura, em proporções local, regional, nacional e mundial - significa um novo desafio à Educação.

No entanto, vale destacar que transpor a cibercultura para os espaços educativos é tarefa que exige imersão para gerar novos modos de relação, conhecimento e aprendizagem, isto é, para a construção de novos modelos pedagógicos. Tarefa que exige "[...] o desenraizamento de uma cultura comunicacional pedagógica tradicional e a consequente readaptação de docentes, aprendentes, e organizações a outros modos de comunicação educativa [...]". Silva, Pereira (2012, p. 48).

Santaella et al. (2012, p. 215) destacam que:

> As aceleradas transformações que as tecnologias da linguagem, da comunicação e da inteligência, ou seja, tecnologias verdadeiramente cognitivas estão trazendo para as relações sociais, intersubjetivas e para a educação e a cultura em geral obrigam hoje a sociedade a conceber a mudança, não como contingente ou excepcional, mas como imanente à cultura. [...] Com isso, o que se apresenta é a necessidade de desenvolvimento de um conjunto de ferramentas conceituais que levem à compreensão de diferentes tipos, níveis e aspectos de mudanças, tais como aqueles que incidem sobre o aprendizado, a transmissão, a inovação, a adaptação, a auto-organização e a evolução. Entre essas incidências destacam-se o aprendizado e a transmissão, uma vez que as tecnologias cognitivas acarretam transformações afetivas (nos modos de sentir), perceptivas (nas maneiras de aprender o mundo circundante as condições de existência), pragmáticas (na disposição para agir) e, finalmente, mentais (nas habilidades da mente e operações do pensamento).

Esses mesmos autores classificam as tecnologias em: de produção; armazenamento; transmissão e recepção de linguagens. Afirmam também que essa classificação "[...] é relevante [...] para pensar a educação, na medida em que cada uma dessas lógicas midiáticas implica modelos, procedimentos e práticas educacionais distintos [...]" (SANTAELLA et al 2012, p. 215). O acesso contínuo às mídias digitais produz nos sujeitos que a utilizam um modo de aprendizagem distinto daquele em que foram formadas as gerações que hoje ensinam nas universidades. Evidencia-se, portanto, que os modelos educacionais se transformem em modelos nos quais a interação entre os sujeitos ocorra oportunizando uma troca de papéis entre docentes e discentes de modo que eles busquem alternativas, sejam ativos e capazes de tomadas de

decisões no comprometimento com a construção de seu próprio aprendizado.

Segundo Dias (2001, p. 28) "[...] o processo de construção do conhecimento compreende a interação entre pares, a avaliação e a cooperação, salientando ainda a mudança do foco na interação professor-aluno para as relações entre os membros dos grupos". É possível, com a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, desenvolver práticas pedagógicas mais cooperativas e colaborativas, além de ser um espaço de encontro de pessoas e produção de novos saberes. Os AVA permitem também o exercício da autoria, já que nos espaços on-line a expressão por meio da escrita significa fazer parte do curso, estar presente no ambiente.

O autor Marco Silva destaca que o ambiente virtual de aprendizagem surge no contexto da Educação na cibercultura e se constitui como um recurso muito utilizado e discutido na Educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Em geral, é entendido como um ambiente em rede utilizado para apoiar o processo de ensino e aprendizagem na educação presencial ou a distância.

Na Uncisal, o AVA utilizado é o Moodle, que traz como destaque dentre as funcionalidades e potencialidades as características de ser um ambiente on-line para docência, aprendizagem e gestão acadêmica que emerge no contexto sociotécnico da Web 2.0. Constitui-se como um software livre, criado socialmente a partir da proposição de seu criador Dougiamas (2009) e desenvolvido com a intenção de servir de ambiente para a aprendizagem colaborativa, integrado a uma perspectiva socioconstrutivista, na qual as ações colaborativas ocupam lugar de destaque. É uma plataforma de código aberto lançada na rede, com intuito de fomentar, um espaço de colaboração on-line, no qual os usuários podem intercambiar saberes, experimentando e criando novas interfaces para o ambiente em uma grande comunidade sem fronteiras.

Relato da capacitação

De acordo com Maciel, (2013), concepções acerca de espaço, tempo e trabalho docente são evocadas quando o assunto é o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Estes temas não podem dissociar-se da reflexão sobre o uso de ambientes que apoiam processos educacionais, uma vez que eles permitem, dentre "[...] outros recursos de aprendizagem, o compartilhamento de conteúdos, a execução de atividades e a comunicação entre os sujeitos envolvidos [...]" (Maciel, 2013, p.7). Nominados como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), estes espaços virtuais predispõem uma educação mediada por TIC, que permite aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação a busca por conhecimentos e capacitação.

Tori (2010) contribui com o cenário educacional, quando descreve o advento de um fenômeno de afluência entre o virtual e o presencial na Educação, conhecido como blended learning. E Maciel (2013) corrobora ao afirmar que esse fato traz novas possibilidades educacionais, que sustentam a aplicação de recursos para gerenciamento de conteúdos e processos de ensino e aprendizagem no uso de TIC, no sentido de agregar valor a processos de educação presencial, bem como a processos relativos à modalidade EaD.

Os dois autores referenciados no parágrafo acima destacam a relevância da adoção de sistemas de gerenciamento de conteúdos e aprendizagem em contextos híbridos de Educação, tanto presencial como a distância, de modo que permitam aos docentes refletir acerca da ressignificação de suas estratégias como mediadores /interlocutores em contextos de aprendizado no e pelo ciberespaço.

Na busca de definições para ambiente que utilizam a web para contextos educacionais, a literatura disponibiliza diversas terminologias utilizadas nesses contextos, dentre as quais destacam-se: Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (Learning Management System-LMS); Sistemas de Gerenciamento de Cursos (Course Management System- CMS); ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA (Virtual Learning Enviroment – VLE).

Almeida (2003) corrobora ao afirmar que esses sistemas, ora denominados AVA são:

> [...] sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional [...], o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade. (ALMEIDA, 2003 p. 331)

Nessa mesma perspectiva, Maciel (2013, p. 44) com base em Almeida (2003), apresenta o conceito de Ambientes Virtuais de Aprendizagem como:

> [...] sistemas de gerenciamento de cursos on-line que facilitam a criação de um ambiente educacional colaborativo, baseado em interface web, permitindo que o conhecimento seja construído por dois ou mais indivíduos mediante discussão e reflexão.

Filatro (2008, p.120) discute a definição de AVA e ratifica que tais ambientes "[...] refletem mais apropriadamente conceitos de 'sala de aula on-line', em que a ideia de sistema eletrônico está presente, mas é extrapolada pelo entendimento de que a educação não se faz sem ação e interação entre as pessoas."

A Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas adotou como ambiente Virtual de Aprendizagem o Moodle por ser um sistema de gerenciamento de cursos on-line com uma perspectiva dinâmica do processo de aprender e ensinar.

Neste contexto, este estudo caracterizou-se como uma experiência no AVA Moodle da Uncisal que permitisse aos seus professores, cujo perfil será detalhado mais adiante, reflexionar sobre a potencialização de suas práticas pedagógicas com o uso deste sistema de gerenciamento de ensino e aprendizagem. Foram disponibilizadas trinta vagas em três turmas de dez docentes cada. A decisão por grupos com este quantitativo de cursistas deveu-se à estratégia de assistência direta aos participantes. Deste modo, o facilitador pôde dedicar-se integralmente aos seus supervisionados. O número de horas definido para essa primeira capacitação foi quarenta, divididos em quatro encontros presenciais de três horas cada, perfazendo doze horas, e as restantes 28 horas foram desenvolvidas no ambiente Moodle, com acompanhamento contínuo, por parte dos ministrantes da capacitação.

A partir de experiências prévias de outras capacitações para utilização do Moodle na Uncisal, o objetivo desta foi que, ao final dessas quarenta horas, cada professor tivesse pelo menos uma unidade curricular/disciplina/módulo totalmente construída no AVA, com recursos básicos e essenciais para ser ofertada aos alunos durante este semestre e/ou próximos.

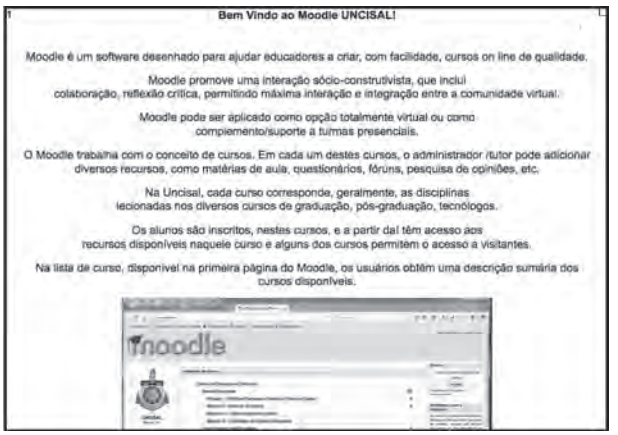
A logística adotada para atender este objetivo, tinha como base que os participantes, preferencialmente, trouxessem os materiais/conteúdos que gostariam de incluir em suas unidades curriculares/disciplinas/módulos. A esse respeito, considera-se plano de ensino, cronograma, foto do professor, link para lattes, slides de aula, artigos, links da internet para vídeos ou blogs ou quaisquer outros recursos, imagens, somadas a sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, tais como: questões a serem discutidas, confecção de resumos ou resenhas dos assuntos abordados, confecção de slides para realização de seminários, construção colaborativa de textos, discussões em grupo, dinâmicas.

Os momentos presenciais:

No primeiro momento presencial, abordou-se uma visão geral do Moodle e suas possibilidades. Todos os professores tiveram seus acessos criados e cada um apresentou a unidade curricular/disciplina/módulo a ser montada no ambiente.

Todo o curso, independente dos conteúdos ofertados presencialmente ou a distância, foi construído numa perspectiva dialógica, convidando cada participante a interagir, tirar dúvidas e trocar experiências, a todo o momento. Deste modo, aqueles que se ausentavam por motivos diversos nos encontros presenciais, poderiam apresentar sua dificuldade no ambiente virtual.

Figura 1 - Tela de Boas Vindas



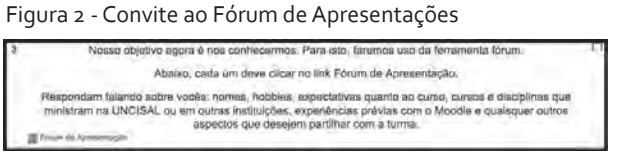
Fonte: Elaboração dos autores (2015).

A estreia para vários colegas cursistas que até então não haviam experienciado o AVA foi proporcionada pela dinâmica de apresentação de professores e alunos, oportunidade em que foram socializadas experiências prévias, expectativas e motivações de cada um dos participantes. A ferramenta utilizada para apoio nessa atividade foi o fórum (Figura 2). Essa tarefa permitiu um primeiro contato com esse instrumento importante no contexto da educação on-line, ressaltando a relevância dele para se conhecer um pouco mais seu estudante e o tornar mais presente na aula. Nesse exercício foram apresentadas estratégias de como não perder o contato com o aprendente, bem como potencializar o uso deste recurso a partir da foto de todos os que compõem a turma, do conhecimento sobre a realidade de cada estudante (onde mora, do que gosta, quais são seus conhecimentos prévios e motivações, quais suas vivências), do olhar sempre atento para responder às demandas dos fóruns (dúvidas, anseios, confirmações da compreensão do assunto, elogios e dicas para um melhor aprendizado).

A seguir, os professores foram desafiados a atualizar seus perfis, anexando à foto que haviam trazido e arquivo digital, bem como a conhecer a primeira página do ambiente onde os cursos da Uncisal e suas categorias (graduação, pós-graduação, iniciação científica e capacitações em geral) encontram-se, aprendendo a navegar no ambiente.

No segundo encontro presencial, cada cursista foi desafiado a realizar as primeiras configurações da disciplina/unidade curricular/módulo que ministra, tomando como base os formatos mais utilizados na Uncisal, postados no Moodle.

Figura 2 - Convite ao Fórum de Apresentações



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Exercitaram aí a inclusão dos materiais de aula (plano da disciplina/unidade curricular/módulo, cronograma, slides). Foram feitas considerações sobre a importância do plano de estudos com dicas para estudantes, principalmente aqueles que irão realizar os cursos a distância.

No terceiro momento, foram apresentados os modos de realização de tarefas, sendo as principais referentes ao envio de arquivos e aos fóruns para questionamentos gerais e para notícias e dúvidas.

Como mencionado anteriormente, cada momento presencial tinha sua continuidade no AVA por meio de tarefas sugeridas a serem realizadas durante a semana, de modo a complementar o curso.

Um exemplo das atividades práticas sugeridas está ilustrado na Figura 3.

Os momentos presenciais seguiam uma dinâmica de reservar no seu início um espaço para apresentação da produção de cada professor/aprendente, com base nas visitas ao fórum de dúvidas e esclarecimentos dos conteúdos abordados na semana anterior. Caracterizou-se como vivência muito rica, uma vez que permitia a troca de experiências sobre cada recurso sendo apresentado.

Para o quarto e derradeiro encontro presencial ficou estabelecido que nele seriam abordados os assuntos que cada cursista gostaria que fosse esclarecido para a finalização das disciplinas e para futuras capacitações.

Perfil do grupo a ser capacitado

O grupo em sua maioria é composto por profissionais da área da Saúde e muitos de seus componentes são professores com experiência de Ensino Superior há dez anos. Alguns deles já tinham tido a oportunidade de utilizar o AVA Moodle, porém na condição de estudante em capacitação, especialização, mestrado e/ou doutorado. Apenas, um docente relatou já ter atuado como professor na plataforma.

Figura 3 - Exemplo de Atividades Práticas realizadas pelos professores cursistas

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

O perfil detalhado de cada sujeito participante está descrito abaixo. As informações foram coletadas a partir dos depoimentos postados na ferramenta fórum, como ação contígua ao primeiro momento presencial da capacitação.

» Sujeito 1 – Tem graduação em Enfermagem e trabalha em unidade de terapia intensiva de um hospital geral. Há mais de dez anos que atua como professora. Conheceu o Moodle em capacitações realizadas anteriormente, mas não usou efetivamente. Tem grande interesse na Educação a Distância.

» Sujeito 2 – Tem graduação em Psicologia e leciona há nove anos. Tem o objetivo de aprender mais sobre a docência on-line agregando valor a sua prática docente.

» Sujeito 3 – Leciona no Ensino Superior e tem experiência prévia no Moodle em capacitação na área de Saúde. Espera receber e contribuir para o curso e compartilhar saberes com seus alunos, assim como no doutorado que está cursando.

» Sujeito 4 – Graduação em Terapia Ocupacional, com experiência no magistério superior há quatro anos.

» Sujeito 5 – Tem graduação em Enfermagem e também atua como professora. Menciona sentir-se a cada dia mais encantada com a EaD e que participar desses momentos tem sido gratificante e prazeroso.

» Sujeito 6 – Graduação em Fonoaudiologia. Teve contato prévio com o Moodle durante o Mestrado. "Minha expectativa com o curso atual é me capacitar para usar o Moodle como ferramenta de integração e comunicação com os alunos das minhas disciplinas".

» Sujeito 7 – Graduação em Biomedicina e Farmácia. Gestor de Equipamentos Médico-hospitalares e docente.

» Sujeito 8 - Fisioterapeuta, docente do curso de Fisioterapia. É a primeira vez que utiliza a plataforma como docente, tem experiência como estudante de outras capacitações. Manifestou grande expectativa em relação ao curso, pois acredita que ele irá contribuir de forma muito valiosa para o processo ensino e aprendizagem dos alunos na unidade curricular em que ministra aula. Pretende utilizar o Moodle num próximo módulo que irá ministrar, ainda durante o período que está fazendo a capacitação.

» Sujeito 9 – Graduação em Terapia Ocupacional e atua como docente na Uncisal.

» Sujeito 10 – Graduação em Fonoaudiologia. Professora no Ensino Superior. Teve uma pequena experiência com o Moodle, durante o mestrado,

porém apenas como aluna.

» Sujeito 11 – Bacharel em Terapia Ocupacional.

» Sujeito 12 – Bacharel em Administração de Empresas. Leciona em cursos presenciais e a distância.

» Sujeito 13 – Graduação em Medicina e pós-graduação em preceptoria de ensino no SUS.

» Sujeito 14 – Graduação em Biologia e ministra duas unidades curriculares na Uncisal.

» Sujeito 15 – Graduação em Farmácia.

» Sujeito 16 – Graduação em Enfermagem. Docente do Curso de Enfermagem.

» Sujeito 17 – Graduação em Medicina. Docente do curso médico.

» Sujeito 18 – Graduação em Psicologia, docente na Uncisal e em outras IES.

» Sujeito 19 – Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Docente na Uncisal e em outras IES.

Reflexões acerca da capacitação

Nesta seção estão descritas reflexões dos participantes com relação às suas motivações, expectativas sobre o curso antes de realizá-lo e como essas percepções foram sendo modificadas durante a capacitação.

Encontrar-se-á, também, no final da seção, a reflexão do grupo que gestou e ministrou esse curso de introdução ao uso do AVA Moodle como coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem; aos nove cursos de graduação ofertados pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, de modo a subsidiar outros projetos de continuidade e, ainda, buscar corrigir os principais entraves ocorridos.

A fim de se obter informações que pudessem fornecer resposta para a pergunta que levou a este estudo - como será a aceitação, adesão e aplicação do uso das TIC na Educação, por professores dos cursos de graduação da Uncisal? Utilizou-se um questionário que foi enviado a cada inscrito no curso e as informações contidas na ferramenta "Fórum do ambiente virtual de aprendizagem" - Moodle.

Os participantes foram convidados pelos ministrantes da capacitação por e-mail, telefone ou whatsapp e cientes de suas contribuições e dos impactos da pesquisa a partir de um termo de consentimento esclarecido, que se encontra arquivado no Centro de Educação a Distância - CED/Uncisal.

Os resultados serão apresentados conforme as questões que foram levantadas:

» **Quais eram suas motivações e expectativas quanto ao curso? O que levou você a se inscrever?**

Os respondentes manifestaram desejo de utilizar a ferramenta para apoio às aulas presenciais que já ministram na Uncisal e também para atuar no Ensino a Distância em diversas oportunidades que têm surgido na atualidade. Alguns já conheciam a plataforma como estudantes, mas não tinham experiência como professor ou tinham atuado muito pouco e queriam ampliar o aprendizado. Manifestaram, ainda, a satisfação com o fato da capacitação ter sido ministrada na própria instituição, com aulas práticas e com grupos pequenos.

» **Quais seus receios, como por exemplo, medo de não conseguir concluir as atividades propostas, não possuir experiência com as tecnologias ou outros que possam ter te deixado em dúvida se valia a pena a inscrição?**

Alguns manifestaram receio de não acompanhar o curso por conta de limitações em relação à tecnologia, e que este receio não fora superado no decorrer do curso. Um dos cursistas também manifestou que não sabia se o Moodle atenderia a suas expectativas, e que isto também não se comprovou ao final do curso. Outros estavam bem confortáveis por já conhecer a plataforma de outras capacitações. Um dos alunos não tinha conhecimento de ferramentas de Ensino a Distância e estava bastante motivado para aprendê-las.

» **Quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante o curso?**

Os depoimentos falam das inúmeras possibilidades da ferramenta, causando grande ansiedade para descobrir todas elas e como elaborar tarefas novas que pudessem utilizar estes recursos. Outros relataram não sentir dificuldades com as práticas.

» **O que o motivou a continuar frequentando as aulas?**

A maioria dos participantes mencionou que a metodologia e a motivação pela perspectiva futura de utilização foram os dois responsáveis por perseverarem na capacitação. Um dos relatos mostra que: "[...] 'aprender' uma tecnologia nova e interessante, que se bem utilizada poderá estimular o aluno a interessar-se ainda mais pela disciplina".

» **Como pretende, após o curso, aplicar os conhecimentos adquiridos?**

Os depoimentos revelam o interesse em criar cursos on-line e pôr em prática tudo que apreendeu; elaborar dentro da plataforma Moodle

o material que já trabalha com seus alunos através de e-mails, a partir desse contexto, com melhor qualidade de apresentação e estímulo à disciplina; em disciplinas que possam ser ministradas em EAD e em atividades complementares nos cursos presencias.

» **Quais principais possíveis entraves entende que enfrentará para aplicar o que aprendeu?**

Os depoimentos solicitam outras capacitações para consolidar os conhecimentos. Mencionaram ainda a resistência cultural que ainda persiste em alguns colegas.

» **Por que valeria a pena vencer estes entraves? Tem um plano de ação? Qual seria?**

Pela certeza de que melhoraria suas aulas e a possiblidade de abertura de um novo leque de oportunidades dentro da própria instituição. O estímulo aos alunos a construírem conhecimento por meio da interação proporcionada pelo ambiente virtual.

» **Que outras expectativas gostaria de ter atendidas quanto às capacitações relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem on-line?**

Prosseguir brevemente com a continuidade do curso para uso da plataforma Moodle e como citado anteriormente, capacitar-se como docente em cursos EaD. Outros manifestaram capacitações em produções de vídeos, aprendizagem cooperativa em *E-learning* e *blended learning*.

Considerações Finais

O processo de validação para capacitação de docentes no que se refere ao uso das TIC na Uncisal foi coerente com os encontrados na literatura e já experienciado por outras instituições de Ensino Superior. Constatou-se, ainda, que o grande identificador no desenvolvimento da educação on-line reside na quebra do paradigma vigente e na construção de um novo modelo e uma nova estrutura de ensino, próprios para o contexto que se apresenta. Uma das mostras de que há de se prosseguir na busca desta quebra de paradigma revela-se neste trabalho ao se identificar que dos trinta inscritos para a capacitação chegaram ao final desta, dezenove sujeitos. Cerca de um terço desistiu sem sequer ir a um encontro.

Uma das razões apontadas pelas pesquisadoras como causadoras da evasão de colegas inscritos no curso encontra-se na dificuldade de imersão cibercultural desses docentes, acrescida da resistência em relação às TIC na Educação, principalmente por parte de profissionais da área da saúde.

Nessa primeira experiência em capacitação para docência on-line ficou muito evidente que o clima existente nos três grupos foi de que durante os momentos de interação presencial ou virtual todos eram docentes e discentes em busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem e que lançariam mão desses recursos obtidos a fim de dinamizar suas aulas.

Percebeu-se que mesmo sendo um momento natural na evolução da sociedade, incorporar e se apropriar de ambiente virtuais não constitui tarefa fácil para uma geração de educadores oriundos da "era analógica". Utilizar TIC na Educação trata-se de um desafio para toda a comunidade acadêmica.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29. n. 2, p. 327-340, 2003.

BRASIL. Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, Presidência da República. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 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: 27 jul. 2015.

BRUNO, 2014. In: MACIEL, Cristiano (Org.). **Educação a Distância**: Ambientes virtuais de aprendizagem. Cuiabá: EdUFMT, 2013. 259 p.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 736 p.

COLL, César; MONEREO, Carlos. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, P. Comunidades de aprendizagem na Web. **Inovação**. Lisboa, v.14, n.3, p.27-44, 2001.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C.. Moodle: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta para gerenciamento de curso. In. BARROS, D.; OKADA, A. **Moodle**: estratégias pedagógicas e estudo de caso. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 15 – 34. Disponível em: ‹http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAAahUKEwjb6piM3cbHAhUKh5AKHfO1Ar4&url=http%3A%2F%2Fwww.moodle.ufba.br%2Ffile.php%2F1%2FMoodle_1911_web. df&ei=FK7dVduQNoqOwgTz64rwCw&usg=AFQjCNF55cIoxYt9Jtll8GQJIaBmOGyNzA› Acesso em 3 ago. 2015.

FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: PearsonEducation do Brasil, 2008.

HARASIM, Linda, HILTZ, Starr, TUROFF, Murray, TELLES, Lucio. **Redes de aprendizage:** guia para la enseñanza y el aprendizage em red. Barcelona: Gedisa, 2001. 350 p.

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

MACIEL, Cristiano (Org.). **Educação a Distância:** Ambientes virtuais de aprendizagem. Cuiabá: EdUFMT, 2013. 259 p.

MILL, Daniel Ribeiro Silva, PIMENTEL. Nara Maria. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. Org. São Carlos: EdUFSCAR, 2010. 344 p.

MOREIRA, J. António. BARROS, Daniela. MONTEIRO, Angélica. (Org.). **Educação a Distância e e-Learning na Web Social** (Tecnologias Educativas e Inovação Pedagógica Livro 1). EBook Kindle. 2 ed. Whitebooks, 2014. 163 p.

SANTAELLA, Lúcia; PESCE, Lucia; PEÑA, Maria de los Dolores J.; ALLEGRETTI, Sonia; HESSEL, Ana Maria Di Grado. Educação online: a contribuição do desenho didático. In: SILVA, Marcos (Org.). In: **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola. 2012.

SILVA, Marcos (Org.). **Formação de professores para docência on-line**. São Paulo: Edições Loyola. 2012.

_____ **Educação Online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2008.

SILVA, Bento D.; PEREIRA, Maria da Graça. Reflexões sobres dinâmicas de cibercultura numa comunidade prática educacional. In: SILVA, Marcos (Org.). **Formação de professores para docência on-line**. São Paulo: Edições Loyola. 2012.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC. 2010. 256 p.

26

PROPOSTAS E PRÁTICAS PARA CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EAD

RAUSKI, Eliane de Fátima
Mestre. Professora do Depto. de Administração da UEPG e diretora do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – NUTEAD. UEPG.

MARINHO, Hermínia Regina Bugest
Mestre. Coordenadora do Sistema Universidade Aberta do Brasil do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância. UEPG.

SANTOS, Maria Luzia Fernandes Bertholino dos
Mestre. Bibliotecária do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância. UEPG.

CAPPELLETTI, Neide Keiko Kravchychyn
Especialista. Professora do Curso de Pedagogia da UEPG e Coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil. UEPG.

Palavras-chave:
Professor.
Capacitação.
Educação a distância.

A proposta deste trabalho é destacar o contexto educacional e a atuação do professor e a importância de sua capacitação e desenvolvimento de habilidades para atuar no contexto educacional da sociedade contemporânea e principalmente da Educação a Dstância. Para tanto seus principais objetivos são: identificar ações de aprendizagem para capacitação de professores para trabalhar na EaD; identificar as características e habilidades esperadas e desenvolvidas pelo professor para atuação na EaD; apresentar iniciativas que promovam a formação e capacitação de profissionais para a aplicação das tecnologias na EaD e ainda identificar desafios, possibilidades e aplicabilidades do processo de ensino apoiado pelas tecnologias, com respaldo na literatura analisada. Apresenta-se então iniciativas desenvolvidas pelo Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa, destacando os temas norteadores das atividades e cursos e/ou disciplinas desenvolvidas tanto no Plano Anual de Formação Continuada – PAFC quanto no Plano Inovador de Capacitação – PIC, durante o período de 2011 até 2015, utilizando ambiente virtual de aprendizagem – plataforma Moodle para discutir, aplicar e capacitar professores para atuarem no cenário da Educação a Distância.

Introdução

O contexto educacional da contemporaneidade mostra um cenário repleto de inovações e atitudes empreendedoras para promover o ensino e a aprendizagem e assim exigindo do perfil do educador a busca de ampliação de suas habilidades e capacitações para atuar diante de gerações ambientadas com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação.

No âmbito educativo, muitas mudanças ocorreram nos últimos anos e muitas ferramentas e recursos da Internet vem alterando as modalidades de ensino. As ferramentas da web 2.0 favorecem o trabalho colaborativo e identifica-se muitos esforços para adequar as estratégias pedagógicas e melhoria da qualidade da Educação.

O papel e a atuação do educador exigem reflexões sobre a Educação do século XXI, em um contexto em que a função educativa é marcada por características do mundo globalizado e da sociedade do conhecimento. O progresso tecnológico mostra a necessidade da associação da capacidade de gerar inovação.

Numa era em que os temas emergentes giram em torno de empreendedorismo na Educação e filantropia educacional, destacados pelas ações da Educação Global que buscam investir e inovar os processos educativos, muitas transformações estão ocorrendo, alterando perfis, propondo interações e inovações que exigem um perfil diferenciado.

O cenário atual da Educação mostra a grande tendência dos ambientes pessoais de aprendizagem, das práticas no ciberespaço, da educação aberta, da produção colaborativa em redes, porém ainda com resistências a inovações e de desafios a serem enfrentados pelos docentes mudando uma cultura organizacional e aprofundamento das práticas educacionais tanto no contexto da escola, quanto da forma de ensinar, bem como no que tange à formação e capacitação dos atores atuantes no cenário da educação presencial e a distância.

Uma das primeiras iniciativas para se atuar na EaD é conhecer sua regulamentação, a legislação criada e práticas reguladoras das perspectivas apresentadas por esta modalidade de ensino. Num segundo momento é necessário ter consciência da educação e da tecnologia, seus domínios e sua linguagem e assim vislumbrar um caminho de uma revolução epistemológica no conceito de ensinar.

Assim o relato deste trabalho mostra iniciativas que buscam apresentar as experiências de propostas de projetos para a capacitação dos docentes para atuação na Educação a Distância, trazendo discussões sobre o tema e participações dos atores envolvidos com os processos desta modalidade de ensino. Temos como objetivo apresentar o cenário da Educação do século XXI, o professor no contexto da Educação a Distância e iniciativas de capacitação desse profissional. Identificar as características e habilidades esperadas e desenvolvidas pelo professor para atuação na EaD. Assim como desafios, possibilidades e aplicabilidades do processo de ensino apoiado pelas tecnologias. Apresentaremos, ainda, iniciativas que promovam a formação e a capacitação de profissionais para a aplicação das tecnologias na EaD.

A Educação do século XXI

Ao se tratar da Educação do século XXI parece que algo de novo impera sobre a sociedade. No entanto, é uma realidade que se apresenta conseguinte da evolução da humanidade e das tecnologias com seus saberes de um mundo em construção e desenvolvimento.

Os quatro pilares de um novo tipo de Educação, apresentados em 2000, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da Unesco, estabeleceram os enfoques: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Neste contexto, aprender a viver junto enfatiza importância das relações; aprender a conhecer enfatiza o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir; aprender a fazer enfatiza associar a técnica com a aplicação de conhecimentos teóricos e aprender a ser enfatiza a responsabilidade de interferir no destino coletivo. (SILVA; CUNHA, 2014).

Como todo processo de evolução das eras e dos contextos históricos, Murakami (2014, p.3) destaca que "[...] a primeira década do século XXI foi marcada por rápidas mudanças econômicas, ambientais e sociais que estão convergindo para impulsionar mudanças significativas [...]".

Depara-se então com o conceito de Educação 3.0, ou seja, uma nova forma de ver os processos educacionais. Dentre os princípios e papéis indicados, a tecnologia tem papel fundamental trazendo o potencial para inovação aspectos relativos à Educação. O papel da escola é produzir conhecimento, compartilhar, retrabalhar e capitalizar nova ideias. O papel do professor fica como centralizador da atenção, exercendo um papel social maior, assumindo o papel de orientador e mediador do conhecimento, organizando a aprendizagem e ambientes colaborativos. Os pais devem estar preparados e os alunos, neste contexto, aliados às tecnologias, protagonizando a aprendizagem e defendendo ideias e buscando soluções. (EDUCAÇÃO 3.0, 2014).

Nesta perspectiva, a Educação on-line vai se consolidando com o ensino eletrônico, abarcando contribuições da Pedagogia e levando em conta a necessidade de instrução para mídias e produção de material didático. (SILVA, 2012). Destacam-se, então, o Ensino a Distância, lousas interativas, conectividade e transformações nas formas de ensino com ênfase em colaboração, compartilhamento, co-criação, entre outros termos.

Fava (2014), ao abordar a Educação 3.0, relata que a história convive com quatro gerações distintas, com suas

peculiaridades e modos de aprender e se comportar. O mundo virtual e em redes transformam os estudantes em agentes ativos e públicos e as escolas precisam, nesse contexto, se posicionar de forma eficiente neste novo ambiente em que as habilidades e competências para a aplicação da informação são identificadas como constituidoras de um ambiente em constante mutação.

De acordo com o relatório do New Media Consortion (2014), as novas tecnologias e abordagens pedagógicas estão transformando o papel do professor em sala de aula. Apresentam-se, então, seis tendências e tecnologias que devem se difundir na Educação Básica até 2019. A previsão é que em até um ano será o BYOD (traga o seu) e a computação nas nuvens; de dois a três anos games e gamificação e *learning analytics* (ferramentas e análise de aprendizado) e de quatro a cinco anos a tecnologia visível e a Internet das coisas. (KALENA, 2014).

As tendências indicadas para o novo papel do professor estão estruturadas no Quadro 1.

De acordo com as previsões apresentadas no documento da Unesco, que trata do futuro da aprendizagem "[...] ao longo dos próximos 15 anos, é importante que a implementação de projetos de aprendizagem móvel e seus modelos pedagógicos não sejam orientados apenas pelas vantagens e limitações das tecnologias móveis, mas também pela consciência de como as tecnologias se encaixam na estrutura cultural e social mais ampla das comunidades." (UNESCO, 2014, p.14). Para tanto foi desenvolvido um trabalho de pesquisa que discute entrevistas com especialistas para subsidiar a formulação e o desenvolvimento e implantação de futuros projetos de aprendizagem móvel, considerando qualquer tecnologia portátil e conectada, como: telefones celulares, leitores eletrônicos, smartphones e tablets, além de tecnologias incorporadas como leitores e smartcard. Neste contexto, a tecnologia educacional móvel vem se centrando no conteúdo digital, especialmente em livros didáticos digitais, aplicativos móveis e plataformas de softwares para acessar recursos digitais. (UNESCO, 2014).

Fava (2014, p. 72) relata que

> [...] as ofertas e modalidades de projetos acadêmicos serão extremamente variadas, flexíveis, customizadas. Serão flexíveis no tempo, no espaço, na metodologia, na gestão de tecnologia, na avaliação. A certificação, o recolhimento serão determinados pelo número de módulos, de horas, de atividades, de autoaprendizagem, de conteúdos, de créditos, de avaliações. A linha divisória entre ensino a distância e ensino presencial será muito tênue ou desaparecerá, criando um ensino híbrido em que o conteúdo a ser aprendido determinará a modalidade a ser utilizada: presencial ou a distância.

Rosado (2014), ao analisar a Educação e a Tecnologia, apresenta resultados de estudos e pesquisas que enfocam os Recursos Educacionais Abertos (REA), a Educação a Distância, a tutoria na Educação a Distância, a didática da sala de aula, as aplicações da web 2.0, as Tecnologias de Informação e Comunicação, além da presença e da distância, as potencialidades nos *Massive Open Online Course* (MOOCs), indagações da sala de aulas, a formação continuada de professores e a educação on-line potencializadora. Muitos dos resultados apresentados mostram as iniciativas e questões fundamentais para compreender a sociedade contemporânea diante do novo papel da Educação e da democratização ao acesso do conhecimento.

Prado (2014) comenta o processo de entender o aluno do século XXI e como ensinar essa geração e destaca que "[...] em um mundo em que a tecnologia evolui em uma enorme velocidade e proporciona revoluções em diferentes campos, a educação não pode ficar de fora de sua área de influência."(PRADO, 2014, p. 3).

Quadro 1 – Tecnologias emergentes para a Educação Básica nos próximos cinco anos

PREVISÃO CRONOLÓGICA	**TENDÊNCIAS PREVISTAS**
1 a 2 anos	O novo papel do professor – deixa de ser a primeira fonte de informação e conhecimento e passa a ser o mentor que guia o aprendizado dos alunos.
	Formas mais profundas de aprendizagem – o criar e o fazer conectam os conteúdos curriculares com o mundo real e os prepara melhor para a vida pós-escola, desenvolvendo habilidades para resolver problemas e enfrentar desafios.
3 a 5 anos	Maior uso de recursos educacionais abertos – materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa de uso livre estão se tornando uma alternativa mais acessível para escolas com falta de recursos e mesmo como opção aos materiais tradicionais.
	Aumento do uso de projetos híbridos – permite que o tempo de sala de aula seja focado no aprendizado colaborativo entre pares, desenvolvendo projetos e trabalhando em grupos. Dá autonomia para o aluno usufruir de materiais como vídeos ou textos fora da escola.
5 anos ou mais	Evolução de tecnologias intuitivas – a interatividade dos dispositivos móveis, sensíveis ao toque e aos movimentos, permite que o aluno interaja com os conteúdos de forma mais próxima.
	Novo modelo de ambiente escolar – os ambientes de aprendizagem precisam renovar seu formato e divisão de tempo para facilitar a interação dos alunos e a realização das atividades.

Fonte: Kalena (2014).

Observa-se, então, que a popularização da Internet abriu expectativas em relação à inovação na Educação. Um dos exemplos que se identifica refere-se aos Massive Open Online Courses (MOOCs), perspectiva que se revela promissora e com grande potencial de inovar processos educacionais que estão dispostos em plataformas on-line que distribuem cursos de universidades tradicionais de forma aberta a qualquer pessoa conectada à Internet (EDOOLS, 2014).

Assim como Matta e Figueiredo (2013, p. 2) citam:

> Os MOOCs oferececem uma oportunidade estratégica para melhorar a qualidade da educação, bem como facilitar o diálogo político, a partilha de conhecimento e a capacitação de pessoas ao redor do mundo. Além disso, representam uma nova abordagem quando comparada com a visão atual do processo de ensino e aprendizagem em que existe uma visão mercantilista inerente, uma vez que permitem o acesso aos conteúdos.

Da mesma forma que a Educação 3.0 se consolida com o mundo virtual e se insere no contexto educacional formal, depara-se com a filantropia 3.0 em um contexto em que se identifica, ainda, o investimento e a promoção de muitos cursos on-line ou MOOCs, os quais permitem a capacitação de qualquer cidadão que busca sua educação continuada.

A cultura social reflete-se na sua forma de pensar e agir e, assim, cunha-se o termo cibercultura para personalizar as tecnologias da informação assumindo novos formatos e interfaces, destacados por Ricardo (2013), que integram o homem e a máquina em espaços virtuais.

O professor no contexto da educação virtual ou da Educação a Distância

Ao investigar-se o professor no contexto da educação virtual, diversos autores consideram inúmeras perspectivas que enfatizam a formação deste profissional em relação ao contexto didático e a sua formação. (SILVA, 2012; RICARDO, 2013; MORAN. 2013; KENSKI, 2013; BOLSONI, 2015).

Moran (2013, p. p.49) indica que

> [...] há inúmeros aplicativos, programas e recursos que podem ser utilizados de forma criativa e inovadora [...] As tecnologias estão cada vez mais próximas do professor e do aluno, em qualquer momento; são mais ricas, complexas e atraentes. Exigem do profissional [ser] mais atraente do que elas, mais competente que elas. Caso contrário, os alunos sempre encontrarão uma forma de lhes dar as costas e de considerar o papel do professor irrelevante [...].

Behrens (2013) realiza uma revisão bibliográfica baseada em pilares da aprendizagem colaborativa, tratando de projetos de aprendizagem, e mostra os avanços dos procedimentos das atividades didáticas e a importância da construção do projeto de aprendizagem. Destaca a experiência vivenciada e explica passos e formas de organizar uma metodologia inovadora baseada na aprendizagem colaborativa na era digital.

Masetto (2013) mostra o papel do professor no processo de mediação com as tecnologias da informação ao aprofundar-se na revisão do tema da mediação pedagógica em se tratando do uso na educação da tecnologia convencional em relação a novas tecnologias que visem a melhoria da aprendizagem.

De acordo com Fava (2014, p. 69), ao enfocar o docente da era 3.0, destaca que "[...] alteram-se as atribuições do professor com a incorporação de novos papéis, como os de mediador, facilitador, gestor, mobilizador, motivador."

Fava (2014, p.72) ainda complementa que

> [...] com todas essas transformações, certamente o papel do professor se altera radicalmente. Sucumbe o mito do professor carismático, bem-humorado, falante, extrovertido, que deve formar seguidores. O mundo plano e em redes requer um docente que saiba oferecer causas, muito mais que conteúdo; que promova o desafio, gere necessidade, estimule e não apenas exija. A dificuldade é que estamos vivenciando o apagão de docentes antenados com ferramentas digitais, com a mutação do perfil, com o novo jeito de atuação junto a esse alunado digital e participativo.

Em relação ao perfil do corpo docente, Fava (2014, p. 75) lembra que "[...] é preciso caminhar rápido, adequar o perfil [...], pois só assim poderemos formar profissionais competentes, cidadãos que participem da melhoria de toda uma sociedade carente de educação."

Kenski (2013, p. 118) ressalta a necessidade "[...] de desenvolver cursos de formação de professores a distância utilizando as mais novas possibilidades tecnológicas, com velhos conteúdos e práticas pedagógicas obsoletas, é um desserviço à educação e à sociedade." E ainda reforça a oferta de educação de qualidade que constitui a base para o crescimento e desenvolvimento do país em uma era em que se privilegia o conhecimento.

Silva e Spanhol (2014, p.111) enfatizam que a "[...] EaD tem apresentado um crescimento vertiginoso, no Brasil, impulsionado pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação e diversidade das mídias [...] motivado pela necessidade de aprendizagem continuada exigida pela sociedade do conhecimento."

Enfocando a Educação a Distância especificamente, bem as novas temporalidades e ações para o docente, Kenski (2013, p.118) salienta que:

> [...] dos professores são exigidas novas competências e novas formas de atuação para o planejamento e o desenvolvimento das disciplinas. Todos os produtores de cursos nessa modalidade precisam ter clareza das particularidades do ensino e da aprendizagem a distância e das diferenças que elas representam no processo das relações entre professores, alunos e conteúdos.

Surge então a preocupação com a formação do professor para o papel de autor ou para a atuação referente à autoria do contexto da cibercultura, ou seja, elaborar livros didáticos, textos e outros formatos de materiais didáticos que auxiliam o aluno a distância em sua aprendizagem.

Ricardo (2013, p. 72) argumenta que:

> [...] professor assume novos desafios em sua prática docente, pois além de mediador, precisa dinamizar a aprendizagem e exercer o seu potencial autoral, criando atividades, gerando textos, investindo em novas abordagens para as temáticas que vão ser tratadas em suas aulas virtuais. Mais que dominar um conteúdo disciplinar, o docente a distância precisa investir em sua atuação profissional sendo que a autoria deveria ser uma das bases de seu desempenho [...].

Depara-se então com a tarefa de organizar os conteúdos para ser estruturado dentro de ambientes virtuais de aprendizagem e surge o ator designer instrucional para organizar a disciplina. Porém, apesar da existência do profissional, o professor precisa estar atento a processos e encaminhamentos para que esse conteúdo seja dinâmico e atrativo para o aluno que o irá receber.

Fica evidente a necessidade do investimento na constante inovação dos processos educacionais, principalmente nos que trabalham com a metodologia EaD, pois, de acordo com Silva e Spanhol (2014), agregar tecnologias e trabalhar com convergência das mídias é algo irreversível.

Na sequência, no Quadro 2, apresentam-se diretrizes apresentadas por Silva e Spanhol (2014) para elaboração de material didático em EaD.

Quadro 2 – Diretrizes para elaboração de material didático em EaD com foco na construção do conhecimento

DIMENSÕES	DIRETRIZES
Estrutura	Ter claro o perfil dos alunos. Planejar um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo – com apresentação de informações gerais sobre a metodologia EaD, a grade curricular, as mídias a serem utilizadas e a forma de avaliação, tendo em vista auxiliar no planejamento e na organização do estudo em favor da construção do seu conhecimento, por meio da sua autonomia. Apresentar habilidades e competências esperadas ao longo do curso/da disciplina. Definir, de modo claro, os objetivos de aprendizagem para orientar o estudo, permitindo que o aluno faça de forma sistemática uma autoavaliação verificando se atingiu a proposta da unidade/curso ao final do estudo.
Conteúdo	Planejar o conteúdo de acordo com um número de páginas adequado à carga horária. Apresentar conceitos essenciais à compreensão crítica do conteúdo adequados à concepção pedagógica e relacionados à ementa da disciplina proposta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Dispor de informações mínimas que permitam a visão geral do conteúdo e que valorizem a organização do conhecimento prévio trazido pelo estudante. Organizar o conteúdo de forma sistematizada (Introdução, contextualização, exemplificação e síntese da ideia) de modo a atender às necessidades do estudante e despertar o interesse. Apresentar a aplicação do conteúdo por meio de diferentes situações e problemas que permitam a intervenção no contexto social, político e cultural em que o aluno está inserido, de modo a estimular a troca, pesquisa e produção conjunta, com objetivo de instrumentalizar o estudante para o desenvolvimento de uma nova prática profissional. Dispor de esquemas alternativos, como quadros, tabelas, figuras, além de sumários, iconografia e perguntas que permitam a reflexão e facilitem a compreensão e o interesse do aprendiz. Indicar estudos complementares, além da referência básica do plano de estudo, buscando instigar o próprio estudante a explorar mais cada assunto a partir das suas necessidades.
Linguagem	Transcorrer em linguagem dialógica e coloquial procurando unir os dois polos da Educação (educando e educador), promovendo a autonomia do estudante. Utilizar comunicação clara, direta, organizada com coesão e de forma coerente, por meio de frases preferencialmente curtas, permitindo uma melhor compreensão do conteúdo. Integrar as unidades de aprendizagem, contribuindo com a coesão e coerência textual do conteúdo, de forma a minimizar a carga cognitiva do estudante. Estimular a reflexão a partir do uso de diferentes estratégias metodológicas, tais como: resolução de problemas, estudos de casos, reflexões sobre a experiência e/ou sobre o suporte teórico, a pesquisa e o planejamento de ações.
Atividade	Ter atividades com abordagem crítica-reflexiva dos conteúdos ao longo do material, levando o estudante a refletir e a posicionar-se diante do assunto. Incentivar a participação do estudante no AVA, sobrepondo-se à dinâmica de leitura passiva. Estimular práticas reflexivas de atividades que contextualizem a aprendizagem.

Fonte: Silva e Spanhol (2013, p. 108-109).

Observa-se, então, que, conforme defendem Silva e Spanhol (2013, p. 75),

> [...] o material didático deve levar o indivíduo à informação e ao desenvolvimento de novas habilidades e competências, no âmbito da sua visão de mundo, por meio de um processo de construção do conhecimento ancorado nas mídias do conhecimento que permitem compartilhar e disseminar o conteúdo produzido a fim de promover a aprendizagem por meio do acesso à informação.

Destacam, ainda, Silva e Spanhol (2013, p. 75) que

> [...] não existe uma fórmula de aprendizagem. Inexiste um modelo único de ensino. O processo de ensino – aprendizagem pode variar em conformidade com os objetivos almejados, a situação de aprendizagem proposta, o tema a ser estudado. Diante disso, não devemos elaborar um material didático fechado em uma dada teoria, é necessário que esteja hipertextual, interdisciplinar e transversal às diferentes realidades e necessidades.

Nesse sentido, Moran (2013, p. 42) também indica que "[...] com a web 2.0, temos muitas tecnólogas simples, baratas e colaborativas como o blog, o wiki ou o Google Docs (Drive), o Twitter, o Facebook, o Podcast". Essas tecnologias permitem que professores e alunos sejam produtores e divulgadores de suas pesquisas e projetos, de formas muito ricas e estimulantes.

Evidencia-se, então, que a promoção de cursos, treinamentos é um caminho para alertar professores, mostrar possibilidades e buscar inseri-los no contexto do Letramento Digital, promovendo sua capacitação e ampliação da leitura digital de um mundo virtualizado e envolvido pelas tecnologias emergentes.

Na opinião de Kenski (2013, p. 118),

> [...] para começar, a instituição que oferece cursos a distância deve contar com uma estrutura tecnológica e uma equipe para planejar, desenvolver e oferecer seu curso. É essencial que haja equipes que atuem integradas, com profissionais de diferenciadas formações, para planejar, produzir, desenvolver as atividades e manter o ambiente on-line em que os cursos serão oferecidos.

Kenski (2013, p. 140) ainda defende que

> [...] o aproveitamento das possibilidades interativas disponíveis na web 2.0 viabiliza o oferecimento de cursos e outros serviços educacionais que tenham como princípios a participação ativa dos usuários e a colaboração entre eles. No entanto, as ações dos usuários on-line não precisam ser realizadas exclusivamente em cursos. Elas podem também ser feitas em formatos mais dinâmicos de participação síncrona e assíncrona.

Dentre muitos exemplos que se encontram na literatura, são indicadas estratégias que visem a fluência digital do docente em formatos e recursos dinâmicos, tais como: websites, histórias virtuais e interativas, jogos, sites, *twitter*, *facebook*, *mashups*, *workshops*, cursos colaborativos, MOOCs. Vale destacar que o processo de formação docente é contínuo, uma vez que não se esgota se retroalimentando sempre por meio de iniciativas formais e informais, com novas possibilidades que visem a otimização do sistema educacional. (KENSKI, 2013).

Iniciativas e resultados

Os projetos realizados no contexto do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa foram as propostas de Planos de Formação Continuada ofertada aos atores do cenário da EaD na instituição, intitulados Plano Anual de Formação Continuada PAFC (2011-2015) e o Plano Inovador de Capacitação – PIC (2013-2015), os quais tentam mostrar uma abordagem flexível, aberta e hipertextual, relatadas por Silva e Spanhol (2013), de modo que possibilite ao professor propiciar ao aluno a vivência de construção de seu conhecimento, bem como das formas e processos comunicativos, dialógicos, bidirecionais e interdiscursivos.

O objetivo do PAFC é oportunizar aos docentes, tutores e técnicos o acesso aos conteúdos, metodologias e mídias, tutoria e avaliação em Educação a Distância numa formação consistente e atualizada na modalidade EaD, com estímulo à construção de redes para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento.

O PIC é uma extensão das propostas do PAFC, criado por um grupo de participantes do PAFC, cujo objetivo é propor mudanças educativas possíveis com ações tecnológicas simples e criativas, visando integrar conteúdos e contextos através de ações comunicativas e socializadoras.

Ambos os projetos visam atingir o ponto de vista defendido por Moran (2012), em um contexto em que o autor defende a importância do professor saber trabalhar com tecnologias sofisticadas e simples. Importa enfatizar ainda que esse perfil de professor é cada vez mais solicitado por instituições acadêmicas e corporativas.

Desta forma, o foco principal dos planos, anteriormente mencionados, é a formação e capacitação de atores no cenário da Educação a Distância. Para tanto, foram criadas propostas de atividades presenciais e a distância via Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle - trazendo renomados autores para proferir palestras e propostas de disciplinas e cursos que mostrem aos participantes possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional e aplicabilidades possíveis para implantação nas disciplinas e em cursos em que estejam atuando para inovar e dinamizar sua construção e proposta pedagógica, bem como ampliar suas habilidades e competências com a tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem, mostrando princípios do empreendedorismo educacional destacado por Giorgino et al. (2012).

As cargas horárias foram variadas, a cada ano, iniciando com mais atividades presenciais e, na sequência, a ocorrência da complementação de estudos via ambiente virtual, buscando promover uma heterogeneidade e saberes, conforme defendem Silva e Spanhol (2013) em relação a uma metodologia produtiva e eficiente.

De acordo com o calendário específico e com aberturas presenciais, a dinâmica de temas e conteúdos vão se complementando e somando conhecimentos que podem contribuir significativamente para que o ator, quer seja coordenador, professor formador, tutor ou aluno vivenciem a EaD na teoria e na prática.

Os planos abarcaram calendários específicos anuais com vasta programação, bem como a oferta de vagas em um ambiente virtual de aprendizagem que organize as atividades com interatividade, emergindo a colaboração e a cooperação, bem como permitindo reflexões. Em relação às práticas da formação continuada de professores, Allan (2014) defende a adoção de tecnologias digitais no contexto educacional.

Plano Anual de Formação Continuada – PAFC

Atendendo ao objetivo de oportunizar e estimular a construção de conhecimento com intercâmbio de experiências e produção coletiva do conhecimento, o PAFC iniciou em 2011, promovendo atividades presenciais e a distância com carga horária total de 165 horas. Sua programação continha encontros e palestras que abordavam "Fundamentos e Políticas em EaD", "Ações de apoio ao aluno EaD", "Design de atividades em EaD", "Novas tecnologias e produção de material em EaD", "Direitos autorais", "Mídias e aprendizagem em EAD", além de várias dinâmicas de grupo e também de grupos de trabalhos e oficinas de Moodle.

Em 2012, dando continuidade às atividades de 2011, o PAFC oportunizou aos docentes, tutores e técnicos que não realizaram o PAFC 1, a formação inicial em conteúdos, metodologias, mídias, tutoria e avaliação da Educação a Distância e o aprofundamento em conteúdos, metodologia, tutoria, mídias e avaliação da EaD aos docentes, tutores e técnicos que realizaram o PAFC 1, garantindo assim a proposta de formação continuada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) de mais 144 horas.

Sua programação foi paralela para dois segmentos de público: para novos participantes e para os que estavam na condição de continuidade de 2011. Para o primeiro público, os enfoques foram: "Políticas e Legislação em EaD e o "Sistema UAB"; "O aluno da EaD e seus Estilos de Aprendizagem"; "A comunicação, Interatividade e tutoria em EaD"; "A tutoria em EaD: planejamento, competências e funções"; "Mídias, Ambientes Virtuais de Aprendizagem e os Recursos Educacionais Abertos"; "Criação, adaptação e avaliação de materiais didáticos"; "Direitos Autorais e Oficina Moodle Básico".

Para o segundo público, o enfoque voltou-se para: "Teorias Pedagógicas Fundamentais para EaD"; "Participação e protagonismo no ensino e aprendizagem a distância"; "a interação entre professor, aluno e tutor mediada pelas interfaces de comunicação"; "Ação tutorial"; "Resolução e transformação de conflitos no âmbito da EaD"; "Criação, adaptação e avaliação de materiais didáticos"; "Gestão do Conhecimento e aprendizagem Organizacional" e "Oficina Moodle Avançado".

Em 2013, a oferta do Plano de formação continuada para coordenadores, professores e tutores e técnicos atuantes em EaD no Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculados à UEPG/UAB, teve como alvo o público participante que realizou com aproveitamento e frequência, considerados adequados, o PAFC 1 e PAFC 2. Tal plano destinou-se aos coordenadores, docentes-pesquisadores, docentes formadores, tutores presenciais e a distância recém-contratados para atuar no Sistema UAB/MEC na UEPG ampliando a carga horária para 192 horas.

Os temas abordados foram: "Recursos Multimídia para Educação com uso de Recursos Educacionais Abertos"; "Criação de blogs com inserção de recursos multimídia para educação" como por exemplo: HQ, avatares, REAs, wikis e outros recursos multimídias. Outro tema enfatizado foi a "Didática do Pensamento Crítico", envolvendo habilidades cognitivas que trabalham com capacidades cognitivas, quais sejam: analisar, avaliar, classificar, comparar, definir, descrever, exemplificar, explicar, interpretar, sintetizar. Os estilos de aprendizagem e design das atividades práticas e produção de videoaulas, a partir do conceito de objetos de aprendizagem, também foram objeto de estudo neste ano.

A inovação, neste ano, foi o lançamento do prêmio "Inovações Educativas e Ensino Virtual", com o lançamento do livro "Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas", premiando os autores que relataram suas experiências e práticas na Educação.

Em 2014, dando continuidade à parceria da UEPG com MEC/Capes/Fnde, o plano contemplou ações de formação consistentes e atualizadas, envolvendo a construção de redes, intercâmbio e experiências, comunicação e produção coletiva do conhecimento, valorizando a relação professor vs. tutor vs. aluno.

As disciplinas ou curso ofertados abrangeram a "Didática do Pensamento Crítico"; "Habilidades argumentativas", envolvendo capacidades cognitivas de argumentar, análise argumentativa e avaliação argumentativa, em qualquer atividade educacional, disciplina ou tema. Sequencialmente, o foco na formação on-line para as organizações públicas. Além disso, as seguintes disciplinas também foram abordadas: "Conceitos fundamentais do e-learning"; "Instrumentos de formação on-line"; "Desenho de um projeto de formação on-line"; "Desenho de um curso on-line". O terceiro tema

proposto e discutido foi a "Mobilidade", ou seja, o uso de dispositivos móveis na Educação: tablets, celulares, laptops e mini-projetores, dentro e fora de sala de aula, com um resgaste histórico de práticas off-line com *QR Code* e *Bluetooth*; bem como HDMI em *tablets* e celulares e os projetos além de aplicativos educativos, livros digitais e autoria ou personalização de aplicativos publicados em dispositivos móveis.

Fechando a capacitação das disciplinas volta-se a discutir os recursos multimídias para a Educação, intitulando-se nível 2 do conteúdo, em um contexto em que o foco se volta para dados abertos à inteligência coletiva: como fortalecer a cultura do compartilhamento, a participação social e o exercício da cidadania, utilizando as tecnologias.

Repete-se neste ano o Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual com o lançamento do livro "Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas"

Para 2015, as propostas concentram-se nos temas "Formação de professores em competências digitais com introdução à internet", "Dicas Office e ambientes virtuais", além de adoção de ferramentas on-line para criação de um portfólio profissional.

A segunda temática é dedicada ao Google acadêmico e outras ferramentas on-line, relativas à pesquisa e à educação – como usar e como cadastrar artigos. Um exemplo destacado foi o Mendeley –gerenciamento de bibliografias e a Academia-edu –; bem como à publicação e ao compartilhamento de artigos, abordando o Research Gate e outros espaços e dilemas éticos.

Há a reoferta das propostas dos "Recursos multimídia para a Educação", edição 1 e 2, já ofertados anteriormente, mas que oportunizam aos que não puderam fazê-las conhecer essas propostas nesse momento.

A continuidade das tarefas será a abordagem da "Aprendizagem colaborativa em redes sociais, blogs e wikis" e "A aprendizagem colaborativa como recurso ou estratégia". Serão também discutidas as seguintes temáticas: a história da aprendizagem colaborativa, a criação de ambientes para a aprendizagem colaborativa, o contexto histórico da escola, a tecnologia e a formação docente, entre outros enfoques.

A finalização das propostas do ano de 2015 se darão com o curso "Projetos em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação", tratando do Ambiente Virtual de Aprendizagem em mudanças, suas integrações, planejamento, projetos e escolha de recursos e estudos de casos de projetos internacionais.

Como iniciativa que deu certo e vem atraindo público para sua participação, novamente ocorre neste ano o "Prêmio Inovações Educativas e Ensino Virtual", com o lançamento do livro "Inovações Educativas e Ensino Virtual: equipes capacitadas, práticas compartilhadas"

Plano Inovador de Capacitação

O Plano Inovador de Capacitação, como já mencionado, é uma extensão das propostas do PAFC, criado por um grupo de participantes, cujo objetivo é propor mudanças educativas possíveis com ações tecnológicas simples e criativas, visando integrar conteúdos e contextos através de ações comunicativas e socializadoras. O grupo, ainda, propôs como objetivos específicos o uso das mídias disponíveis e emergentes; o reconhecimento da importância dos objetos digitais educacionais; a criação e socialização das atividades integradoras.

No ano de 2013, em sua primeira oferta, foi direcionado para um público mais específico de professores atuantes na EaD e vinculados à rede de ensino público atrelados a projetos vinculados à universidade, com carga horária de 56 horas. Contou com abertura oficial e palestra de convidados renomados e atividades via plataforma Moodle.

Com disciplinas com carga horária menor, enfocaram a "Introdução à EaD" e o "Moodle básico", buscando mostrar o contexto da aprendizagem na modalidade a distância e o software desse ambiente virtual. As disciplinas ofertadas buscaram indicar títulos atrativos, buscando a exploração de diversos recursos multimídia que proporcionassem a aprendizagem inovadora com mídias; a exploração de recursos educacionais abertos; o uso de recursos gratuitos e aplicativos integradores na Educação para construção de uma disciplina em EaD, além de trabalhar especificamente com a produção de apresentações produzidas em *Powerpoint*.

Dado o sucesso dos depoimentos dos participantes, aprovou-se a oferta do curso, em 2014, em duas edições: uma no primeiro semestre com carga horária ampliada para 106 horas, no modelo do projeto anterior: abertura oficial com palestra e atividades no ambiente virtual e ampliou-se a abrangência do público-alvo, abrindo para professores da rede pública de ensino nos níveis estaduais e municipais.

As disciplinas continuaram, nesses termos, a explorar recursos multimídias, buscando a aprendizagem inovadora, o uso desses recursos, a ampliação das formas de uso de recursos educacionais abertos para construção de disciplinas. A dinâmica voltou-se para a apresentação de ferramentas, aplicativos e softwares e para a proposição de atividades que gerassem um produto, que foi compartilhado com o grupo participante.

Na segunda oferta de 2014, ampliou-se a carga horária para 156 horas e as abordagens giraram em torno dos seguintes temas: elaboração de práticas e propostas de recursos educacionais abertos; gestão educativa com mídias; promoção de fórum de debates com temas como Biblioteca digital 2.0; Educação 3.0; Mobilidade na Educação e a Internet na Escola.

Foi objeto de preocupação do curso, ainda, relacionar, integrar e aprofundar os níveis de descoberta de mídias tecnológicas para as atividades escolares e trabalho com orientações para elaboração do Currículo Lattes.

A evolução das propostas vai se ampliando e, em 2015, abriu-se, ainda, para outros segmentos do público-alvo, permitindo-se a participação de interessados externos. A carga horária passou para 230 horas e buscou-se ir além dos temas já trabalhados, já que ficou evidente o interesse e expectativa das descobertas e produções promovidas pelas descobertas ou pela ampliação dos conhecimentos e habilidades desenvolvidas.

Considerações Finais

O futuro certamente reserva mudanças tecnológicas que ainda surgirão e que proporcionarão novas oportunidades de aprendizagem, de comunicação e de atuação do professor.

Serão necessários muitos programas de formação, de iniciativas no campo da aprendizagem, de desenvolvimento de habilidades, buscando aplicar um vasto potencial das tecnologias na Educação, de modo que articule os saberes à usabilidade da Internet; da assistividade aos alunos especiais e da ação com agentes artificiais (máquina) que intermediam o processo educacional.

O avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, em um contexto em que a Educação busca organização, inovação, dinâmica e infraestrutura para a aplicação de tecnologias inovadoras que permitam organizar os recursos didáticos neste contexto. Mostra ainda, a EaD como um caminho para a realização de grandes mudanças na educação.

A formação do professor é um trabalho constante e persistente que vai sendo construído na área pedagógica e tecnológica, e principalmente na EaD avança, socializando conhecimento e democratizando o acesso à Educação.

As propostas das capacitações mostram a importância da vivência das tecnologias com as ações pedagógicas, tentando despertar, no educador, reflexão e busca de habilidades que experimentam a evolução da tecnologia no que tange à elaboração de conteúdo e propostas de atividades mediadas com opções diferenciadas pelos processos tecnológicos.

Referências

ALLAN, Luciana Maria (Org.). **Crescer em rede**: guia de implementação. Salvador: Instituto Crescer, 2014.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 73-141.

BOLSONI, Evandro Paulo. **O sucesso na EAD pelo olhar de quem faz**. Maringá: Linkania, 2015.

EDOOLS. **O que são e como se espalham os moocs no Brasil**. 2014. Disponível em: ‹http://www.edools.com/universidade/moocs-e-sua-expansao-pelo-brasil.› Acesso em: 05 maio 2015.

FAVA, Rui. **Educação 3.0**: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

GIORGINO, Paula dos Santos et al. Empreendedorismo e educação: estudos dos pilares educacionais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 8, 2012. **Anais eletrônicos**... Disponível em: ‹ http://www.excelenciaemgestao.org/portals/2/documents/cneg8/anais/t12_0531_2647.pdf›. Acesso em: 15 maio 2015.

KALENA, Fernanda. **Relatório aponta novo papel do professor como tendência**. Disponível em: ‹http://porvir.org/porpensar/relatorio-aponta-nov-papel-professor/ 20140630›. Acesso em: 07 jan. 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.

MATTA, C. E.; FIGUEIREDO, A. P.S. MOOC: transformação das práticas de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10, 2013. **Anais eletrônicos...** Belém: ESUD, 2013. Disponível em: ‹http://www.ead.unb.br/arquivos/artigos/mooc_artigo_esud2013.pdf.› Acesso em: 02 maio 2015.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2012.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 7-72.

MURAKAMI, Emerson. Educação para o século 21. In: **EDUCAÇÃO 3.0:** preparando nossos alunos para o futuro do ensino. [S.l.]: BRICT, 2014. p.3. Disponível em: ‹http://pt.slideshare.net/EmersonMurakami/ebook educacao30brasilictweb-45239327›. Acesso em : 20 abr. 2015.

NEW MEDIA CONSORTION. **Horizon Report**: 2014 Higher Education. 2014. Disponível em: http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf. Acesso em : 20 mar. 2015.

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar a essa nova geração**. [São Paulo]: Geekie, 2014. Disponível em: ‹http://materiais.geekie.com.br/ entendendo-o-aluno-do-sec-xxi. Acesso em: 20 abr. 2015.

RICARDO, Eleonora Jorge Ricardo. **Educação a distância: professores-autores em tempos de cibercultura.** São Paulo: Atlas, 2013.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva et al. (Org.). **Educação e tecnologia:** parcerias 3.0. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Estácio de Sá, 2014.

SILVA, Marco. **Educação on line:** teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; SPANHOL, Fernando José. **Design instrucional e construção do conhecimento na EAD**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

UNESCO. **O futuro da aprendizagem móvel:** implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília: UNESCO, 2014.

27

CURSO DE GESTORES PÚBLICOS E AGENTES CULTURAIS: relato de uma boa prática extensionista

CASTRO, Andrea de Farias
Doutora. Professora adjunta do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias. UERJ.

OLIVEIRA, Eloiza
Doutora. Professora associada e diretora do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias. UERJ.

LEMOS, Maya Suemi
Doutora. Professora adjunta do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias. UERJ.

CASTRO, Wania Clemente de
Doutora. Professora adjunta do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias. UERJ.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Formação Continuada.
Gestão Cultural.

O Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais foi realizado por iniciativa do Ministério da Cultura, em parceria com a Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro e com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT/Uerj), de outubro de 2013 a julho de 2014. Teve a finalidade de capacitar gestores e agentes culturais do estado do Rio de Janeiro para a formulação, execução e avaliação de políticas públicas para a cultura, em todos os seus segmentos. Para tal, foi desenvolvida uma matriz curricular extensa e rica que, compreendendo um leque amplo de conteúdos, abordou os processos culturais em suas perspectivas mais contemporâneas, não se esquivando jamais de sua complexidade. Buscou-se o desenvolvimento de múltiplas habilidades junto aos participantes, estruturais, instrumentais e práticas, que constituem o escopo formativo do curso. A experiência bem-sucedida da primeira oferta do curso, detectada na pesquisa de avaliação realizada, traz a demanda de que ele seja ofertado em escala ampliada, atingindo público cada vez mais extenso. Pretendemos disponibilizar o conteúdo do curso na página do IFHT/Uerj para consulta e utilização aberta, além de reutilizá-lo em atividades que tenham como propósito a formação humana, já que esta difusão do conhecimento faz parte do espírito da extensão universitária.

Introdução

O Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais, realizado por iniciativa do Ministério da Cultura, em parceria com a Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro e com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por meio do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT/Uerj), foi elaborado com o objetivo de permitir o aprimoramento dos profissionais da área da cultura do estado do Rio de Janeiro. Concebido como atividade de extensão, o curso destinou-se a um público heterogêneo, composto de gestores públicos de cultura, gestores de Pontos de Cultura, conselheiros municipais de cultura e agentes culturais de maneira geral. O nível de escolaridade mínimo exigido para a inscrição no curso foi de Ensino Médio completo.

Como ação necessária à consolidação do Sistema Nacional de Cultura - SNC, o curso desempenhou um papel significativo no panorama da ação cultural do estado. Etapa fundamental à qualificação dos quadros profissionais no campo da gestão da cultura do estado do Rio de Janeiro, ele contribuiu para a criação de bases para uma participação cada vez mais qualificada, no SNC, dos sistemas de cultura dos diversos municípios do estado.

A concepção e a elaboração do curso e das metodologias nele utilizadas nortearam-se pelos seguintes pressupostos:

1. Atender às necessidades de formação dos diferentes atores envolvidos nos processos de gestão da cultura no estado do Rio de Janeiro, levando em consideração a heterogeneidade de suas instituições de vínculo, de sua formação inicial, e de sua atuação no campo cultural.

2. Oferecer aos gestores e agentes culturais em formação uma gama ampla de conteúdos, entendendo que a gestão da cultura exige o domínio de múltiplos conhecimentos e competências, que vão da compreensão da cultura em sua dimensão simbólica e identitária, como direito constitucional e como meio de desenvolvimento social e econômico (local, regional e nacional), passando pelo domínio das ferramentas de diagnóstico e planejamento até o manejo prático dos instrumentos de elaboração, gestão e avaliação de projetos.

Assim, aos conteúdos críticos e conceituais, essenciais à compreensão em suas múltiplas dimensões e aspectos da cultura e das políticas públicas para a cultura, somaram-se conteúdos práticos e metodológicos, voltadas para a apropriação, pelos participantes, das ferramentas de gestão de políticas e de projetos.

Na formação, com duração de nove meses e carga horária total de 135 horas, articularam-se atividades presenciais e a distância. Seminários presenciais, de caráter mobilizador e de integração propiciaram o contato com especialistas e a troca de experiências, complementando a oferta dos conteúdos teóricos e aplicados, mediada por Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os conteúdos da matriz curricular, organizados por conteudistas especialistas no campo da cultura, foram reelaborados em função das necessidades dos processos de formação com mediação tecnológica e ofertados no Ambiente Virtual, a saber, uma plataforma Moodle. Todo o processo de formação foi mobilizado e dinamizado por tutores a distância, capacitados para este fim, e acompanhado pelas coordenações pedagógica, de tutoria e de avaliação. A interação entre alunos, tutores e coordenações se deu por meio de ferramentas de comunicação disponibilizadas na plataforma.

O trabalho de conclusão, na forma de um projeto elaborado em grupos ao longo do processo formativo, deu oportunidade aos participantes de sedimentar os conhecimentos adquiridos, materializando-os numa proposta original, coerente com as suas necessidades profissionais e ancorada em sua realidade concreta.

Foram previstas e acordadas inicialmente oitocentas vagas para o curso, ficando os alunos repartidos em vinte turmas de quarenta alunos. Em virtude do grande interesse pelo curso, foram incluídas três turmas suplementares, uma delas composta exclusivamente por funcionários da própria Secretaria de Estado de Cultura.

Foram selecionados, assim, 970 alunos, repartidos em 22 turmas de quarenta a 42 alunos, e uma de sessenta alunos. Cada uma das turmas contou com um tutor com larga experiência no campo da cultura, responsável pela mediação de todo o processo formativo, sob a supervisão e orientação das coordenações pedagógica, de tutoria e de avaliação.

Sistema de tutoria

A área da cultura aglutina conhecimentos originários de diferentes experiências e formações acadêmicas. Assim, candidataram-se ao processo de seleção de tutores profissionais com níveis de formação e experiências profissionais distintas. Os selecionados tinham, em sua maioria, formação superior nas áreas de produção cultural, comunicação social, bacharelado/licenciatura em História e Artes. Muitos possuíam especialização na área, certificados pela modalidade a distância e, alguns, mestrado e doutorado. Quanto à experiência profissional, pertenciam tanto ao serviço público na área da cultura quanto às atividades de docência. Alguns já haviam atuado como tutores em diferentes processos formativos.

A fim de cumprir com o cronograma do curso e as atividades preparatórias para o exercício da tutoria, cada candidato responsabilizou-se por participar da capacitação, que antecedia o início do curso, confirmando

disponibilidade de atuação on-line e, também, o comparecimento aos encontros presenciais, previstos para acontecer entre tutores, alunos e conteudistas.

As atividades on-line deveriam contar com a "presença" do tutor por aproximadamente oito horas no ambiente virtual ao longo da semana, incluindo ainda um dia do final de semana. Uma vez que entre os alunos de um curso a distância encontram-se indivíduos com maior ou menor facilidade em manejar as tecnologias digitais, a "presença" intensiva do tutor, além do helpdesk, são fundamentais para prestar assistência aos alunos. Desta forma, nos contatos iniciais, de apresentação aos alunos, cada tutor formulou uma carta de boas vindas ao seu grupo, incluindo nela seus horários de atendimento.

Os momentos presenciais de capacitação dos tutores selecionados tiveram por objetivo a integração com a equipe pedagógica que o supervisionaria, o grupo do *helpdesk*, alguns conteudistas e, naturalmente, o ambiente virtual. No período de capacitação on-line os futuros tutores conheceram os materiais que seriam oferecidos aos alunos, desde os textos até os objetos de aprendizagem, além dos espaços disponibilizados para fóruns e demais recursos. Tiveram ainda a oportunidade de discutir entre si, previamente, os tópicos de cada módulo, a fim de poder estimular os alunos, trazendo suas experiências de vida para a sala de aula virtual. Por este processo tornaram-se mais seguros na ação de estimular o pensamento inteligente dos alunos, uma atribuição do tutor na tarefa da docência. (PALLOFF; PRATT, 2002).

Nos dois meses de capacitação em que permaneceram on-line, os tutores foram estimulados a interagir por meio de estratégias de colaboração, com a finalidade de viver experiências semelhantes às que proporcionariam aos alunos. O compartilhamento de dúvidas e experiências pessoais contribui no envolvimento com as questões acadêmicas. Possibilitou-se aos tutores uma interação on-line com alguns conteudistas durante a capacitação, permitindo o esclarecimento de dúvidas sobre aspectos do material oferecido, inclusive sobre as leituras complementares. Da mesma maneira, os tutores tiveram acesso à equipe do *helpdesk*, de forma a compreender como se dava o processo de "tira dúvidas" no âmbito das tecnologias digitais e do ambiente virtual. Assim os tutores foram se inserindo no conteúdo do curso e se envolvendo, mais facilmente, no processo de aprendizagem on-line, como era pretendido para os alunos. Compreendido o conteúdo do curso e envolvendo-o na vida cotidiana, conforme referem Pallof e Pratt (2002), o processo e a construção de sentidos ficam favorecidos para o aluno.

No período de produção dos trabalhos de conclusão de curso, de abril a julho de 2014, a carga horária de atendimento pela tutoria foi reorganizada. Além do atendimento individualizado, os profissionais passaram a dispor de horas semanais dedicadas à avaliação dos projetos de conclusão de curso dos alunos.

Quanto à alocação dos tutores nas turmas das diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro, cada um pode manifestar seu desejo por atuar junto a um ou outro grupo, em função de experiências com a cultura local e outros aspectos que os fizessem estar mais próximos à realidade de seus grupos. Afinal, na etapa de orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, os tutores deveriam acompanhar os alunos, tanto on-line quanto in loco, buscando auxiliá-los para que o TCC, além do caráter acadêmico, pudesse ser também um produto capaz de concorrer, eventualmente, a editais de fomento para sua região.

Conteúdo programático

O conteúdo programático do curso foi estabelecido e estruturado pela Curadoria/Coordenação de Conteúdo, indicada pela Secretaria de Estado de Cultura, composto de três módulos, subdivididos em tópicos, como apresentado na Figura 1.

Aos tópicos de conteúdos dos três módulos se somaram seminários presenciais e horas de laboratório de projeto, destinadas à elaboração de um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

Seminários presenciais

Foram promovidos três seminários presenciais, com carga horária de oito horas, em três diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro, visando atender a um maior número de participantes. Cada um dos três seminários, realizados nos municípios do Rio de Janeiro, Paty do Alferes e Porciúncula, respectivamente, compreendeu uma palestra com um dos especialistas conteudistas do curso, seguida de debate. Houve ainda uma atividade da turma com o seu tutor, voltada para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), contando com a participação dos especialistas. Além de aspectos do conteúdo, o encontro tinha como objetivo dirimir dúvidas quanto aos temas do curso e da elaboração do TCC, bem como fortalecer os laços entre os alunos e demais agentes do curso.

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC)

A proposta de elaboração de um projeto de ação no campo da cultura como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) teve como objetivo possibilitar a reunião efetiva das experiências individuais com os conteúdos abordados nos módulos pedagógicos, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura do Curso

MODULO	CARGA HORARIA	TEMAS
Módulo Inspiracional	4 horas à distância + 8 horas presenciais	- O que é cultura
Módulo Estrutural	42 horas à distância	- Cultura, Desenvolvimento e Sociedade - Relação Estado e Cultura - Desenvolvimento de Políticas Culturais - Panorama Internacional - Modelos de gestão, participação e problemas contemporâneos – PNC/SNC - Economia Criativa – de modismo a estratégia de desenvolvimento - Cidades Criativas – conexões, inovações e cultura - Sociedades em Rede, mídias digitais e novas configurações de diálogos - Arte e Sociedade - Educação para o Patrimônio Cultural - Educação Patrimonial
Módulo Instrumental	Técnico I carga horária: 43 horas à distância	- Gestão Cultural: cenário, histórico e perspectivas - Planejamento Estratégico e Plano de Ação - Modelos e Fontes de Financiamento - Elementos de Gestão dos Empreendimentos Culturais - Planejamento da carreira artística - Administração pública – gestão e orçamento - Administração pública - modelos de cogestão - Práticas Socioculturais – Avaliação e Perspectivas - Panorama das Políticas Setoriais e Plano Estadual de Cultura – RJ - Rio de Janeiro – panorama socioeconômico - Arte, Cultura e Educação: múltiplas possibilidades de articulação - Gestão local e intermunicipal – coletivos, redes e consórcios
	Técnico II carga horária: 26 horas à distância + 8 horas presenciais	- Projeto Cultural – concepção, elaboração, execução e avaliação - Iniciativa Privada e Cultura: interfaces e articulações - Lei de Incentivo Federal, Pró-Cultura e Salic-Web - Lei de Incentivo Estadual, Editais e Programas - Gestão Financeira e Prestação de Contas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

O TCC foi concebido como estratégia de aplicação imediata das competências mobilizadas ao longo do curso e consistiu na elaboração, em grupos de até cinco integrantes, de um projeto na área de cultura, dentro de uma das seguintes modalidades:

1. eventos e atividades artísticas de curto prazo;
2. programas de formação, capacitação e recursos humanos;
3. elaboração de política, programa ou projeto artístico-cultural de gestão pública;
4. geração de renda, trabalho ou incremento de economia criativa;
5. curadoria e/ou gestão de espaços culturais, grupos e instituições sociais;
6. organização de redes e coletivos culturais e/ou processos de comunicação.

A elaboração do projeto pelos alunos foi acompanhada pelos tutores, em suas diversas etapas, sob orientação de duas consultoras especialistas, tanto por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, quanto em encontros presenciais. A elaboração compreendia três fases, cujos itens, enfoques, modelos, guias, cronograma e formulários foram concebidos pela equipe da Uerj conjuntamente à coordenação de conteúdo.

O processo formativo foi concluído com a entrega de 117 projetos para avaliação por banca examinadora do curso. Os projetos finalizados foram apresentados pelos grupos em formato de pôsteres. O evento permitiu o intercâmbio e a divulgação de ideias, dando visibilidade às propostas dos grupos.

Avaliação

A avaliação da educação em cursos a distância é de fato desafiadora, dado que não há indicadores verbais e visuais que auxiliam nessa ação. Os Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância, estabelecidos pelo MEC (2007), destacam a importância de a avaliação ser formativa e ocorrer de forma presencial e a distância.

No Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais, o papel da avaliação foi o de contribuir significativamente para o processo de aprendizagem, de constituição de conhecimentos, e não somente como forma de verificação de compreensão dos conteúdos.

O sistema de avaliação instituído no curso foi empreendido de modo contínuo, estruturado em formulários on-line, disponíveis no ambiente virtual, com o objetivo de fornecer subsídios ao formador e ao aprendiz para avaliar, de modo processual, a aprendizagem. A avaliação presencial aconteceu por meio da exposição dos trabalhos de conclusão do curso, em formato de pôster.

A arquitetura do processo avaliativo foi composta de duas formas – avaliação de reação e de aprendizagem – que tiveram por principal função – tanto por meio da autoavaliação quanto da avaliação processual – realizar uma retroalimentação nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para o adequado desempenho dessas avaliações foi importante que o aluno desenvolvesse, especialmente, as habilidades de autoaprendizagem, autodisciplina e autoavaliação e que, sobretudo, fosse o gestor do próprio processo de aprendizagem, e corresponsável pelo processo de avaliação, tornando-se sujeito desses processos.

Para a adequada compreensão das avaliações no processo formativo – reação e aprendizagem – esclarecermos cada uma das modalidades.

Avaliação de reação

O objetivo maior deste tipo de avaliação, como o próprio nome indica, foi avaliar a reação do participante sobre vários aspectos relacionados ao curso, captando a percepção de cada participante sobre o que foi realizado. Se o estudante se sentiu satisfeito, se achou que o conteúdo dos tópicos estava adequado ao seu nível de compreensão, se percebia que o tutor havia sido didático, se considerava que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) favorecia a realização das atividades, se os recursos técnicos foram apropriados etc.

A avaliação de reação ocorreu a distância, no próprio ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso, distribuída entre os seguintes tipos e funções:

» Avaliação diagnóstica, realizada na semana de ambientação, buscou trazer informações acerca das capacidades dos alunos antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, com a função de identificar a presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos.

» Avaliação tópico processual, realizada ao final de cada tópico estudado, visou verificar a compatibilidade entre os objetivos dos tópicos de estudo e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

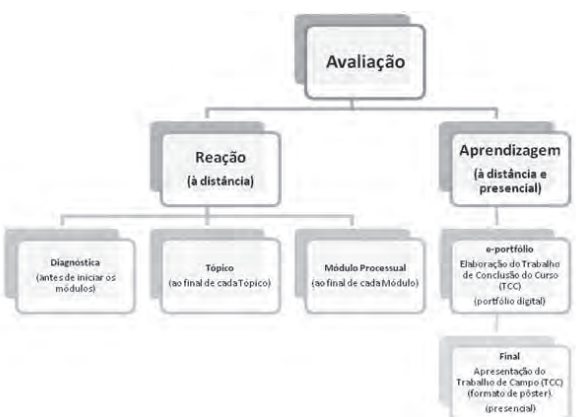
» Avaliação processual, ao final de cada módulo concluído, pretendeu acompanhar se os alunos estavam, de fato, atingindo os objetivos pretendidos em cada tópico de estudos. Esta metodologia está intimamente relacionada à gestão da aprendizagem pelos próprios alunos.

Avaliação de aprendizagem

Teve como propósito averiguar o domínio alcançado pelo aluno, com a finalidade de qualificar a compreensão de determinados conhecimentos ou capacidades adquiridas em função dos objetivos de cada módulo do curso.

Em síntese, a avaliação de aprendizagem se deu por meio da realização de atividades propostas nos módulos de estudo ao longo do curso e da elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), um projeto de ação no campo da cultura, realizado de forma coletiva por meio de portfólio digital, divulgado em formato de pôster.

Figura 1 - Diagrama ilustrativo do processo avaliativo



Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Avaliar o rendimento acadêmico dos alunos é uma tarefa complexa e multidimensional. Fatores sociais, ambientais, laborais etc. são de alta relevância e podem influenciar no aproveitamento dos estudos. É importante

destacar que, neste curso, o modelo proposto foi de avaliação e não de verificação. Para Luckesi (1995), a avaliação direciona o objeto para uma trilha dinâmica enquanto a verificação provoca o seu congelamento. Portanto, avaliar supõe uma maneira de apoiar novas possibilidades e conjecturas, tornando o processo formativo dinâmico e vivido. Consolidar o trabalho avaliativo com um caráter coletivo de superação de obstáculos e de mudanças em prol da qualidade do Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais foi o nosso maior desafio.

Entendemos que a complexidade da ação educativa mediada por tecnologias digitais e sua tênue vinculação aos diversos contextos e aspectos socioculturais dos participantes do curso, estudantes e tutores, exigiram identificar variáveis sociopolíticas, socioeconômicas e socioeducativas para então planejar o processo avaliativo de forma dinâmica e reflexiva: reação e aprendizagem.

Certificação dos participantes

A certificação de conclusão do curso, emitida pela Uerj, deu-se condicionada à realização pelo aluno de ao menos 75% das atividades obrigatórias e da elaboração (em grupos de até cinco participantes) do Trabalho de Conclusão de Curso. Não houve atribuição de nota às atividades ou ao TCC, sendo considerada unicamente, para efeito de certificação, a realização ou não das tarefas obrigatórias.

Entretanto, de maneira a contemplar os diferentes modos de participação de um conjunto de alunos consideravelmente heterogêneo em diversos aspectos (quanto à formação inicial; disponibilidade de tempo; facilidade de acesso à internet; habilidades no manejo das ferramentas de aprendizagem digitais etc.), foram estabelecidas duas modalidades de certificação:

- Certificação de conclusão: expedida pela Sub-Reitoria de Extensão da Uerj (SR3), condicionada à realização de, no mínimo 75% das atividades do curso, e da finalização do Trabalho de Conclusão do Curso.
- Certificação de participação: expedida pelo Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias – IFHT/Uerj, condicionada à realização de, no mínimo, 30% das atividades do curso.

O aluno que não realizou as tarefas obrigatórias não foi impedido de participar do curso, teve acesso à integralidade dos conteúdos e recebeu atenção idêntica à dispensada aos demais, prescindindo tão somente da certificação.

Resultados e reflexões

O Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais na modalidade semipresencial revelou um sistema de avaliação complexo e dinâmico porque não se limitou à medição de acumulação de conteúdo pelos estudantes, mas, de maneira oposta, integrou todos os sujeitos participantes do sistema formativo no processo avaliativo, quer como avaliadores, quer como avaliados.

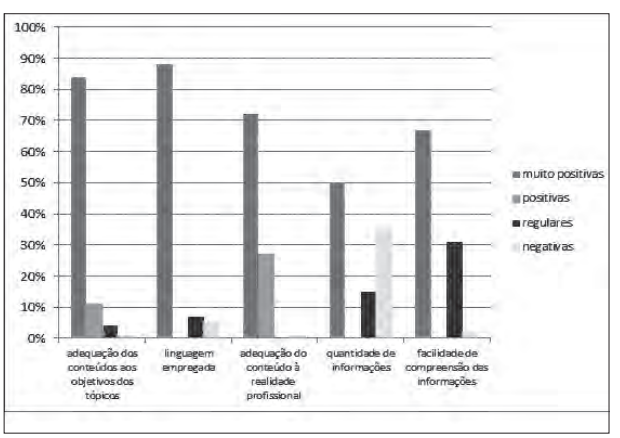
Para melhor compreender a natureza do curso, foi necessário reanalisar os resultados do processo avaliativo, bem como as reflexões realizadas ao longo dessa experiência extensionista.

O sistema avaliativo disponível no ambiente virtual de aprendizagem do curso permitiu observar, acompanhar e monitorar na prática a dinâmica do curso.

Avaliação dos tópicos (aspecto pedagógico e de conteúdo)

Um mesmo formulário de avaliação foi aplicado ao final de cada um dos tópicos do curso. As respostas às questões, compiladas no gráfico da Figura 2, revelam uma recepção francamente positiva do curso por parte dos alunos participantes.

Figura 2 - Avaliações dos tópicos pelos participantes



Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Aceitação do curso

Os instrumentos avaliativos permitiram aferir a aceitação do curso pelos participantes, assim como o alcance ou não de seus objetivos formativos.

Quanto à recepção do curso pelos participantes, os dados revelam índice alto de avaliações positivas, como vemos na Quadro 2.

Quadro 2 - Compilação das avaliações sobre o curso – avaliações positivas

ASPECTOS	AVALIAÇÕES POSITIVAS (%)
Quanto à adequação dos conteúdos aos objetivos dos tópicos	94,49%
Quanto à linguagem empregada	86,89%
Quanto à adequação do conteúdo à realidade profissional do aluno	78,33%
Quanto à facilidade de compreensão das informações	71,85%
Quanto à atuação da tutoria	71,05%
Quanto à quantidade de informações	60,12%

Fonte: Elaboração das autoras (2015).

A compilação dos dados avaliativos revela uma recepção positiva do curso nos aspectos dos materiais didáticos e do desempenho da tutoria, como vemos nas Quadro 3 e 4, na página a seguir.

Evasão

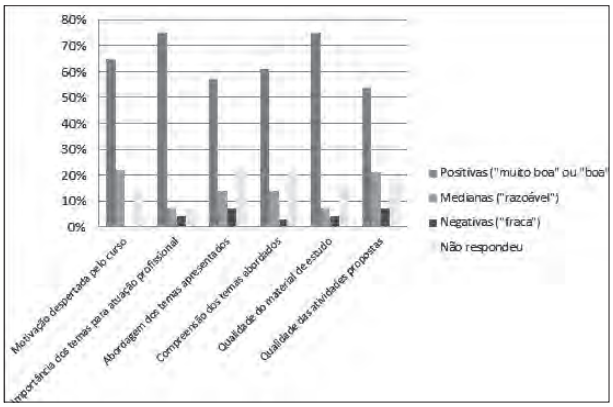
A análise dos dados dos gráficos abaixo permite constatar, mesmo entre os alunos evadidos, uma avaliação positiva do curso nos aspectos de sua importância para a vida profissional, de seus conteúdos e materiais, como vemos no gráfico analítico da Figura 3.

O mesmo resultado positivo se dá na avaliação, pelos alunos evadidos, da atuação da tutoria, conforme mostrado na Figura 4.

Mais variada e destacada, entre os evadidos, foi a avaliação do curso nos aspectos da quantidade de material e atividades, e da adequação do conteúdo à carga horária, apresentados na Figura 5.

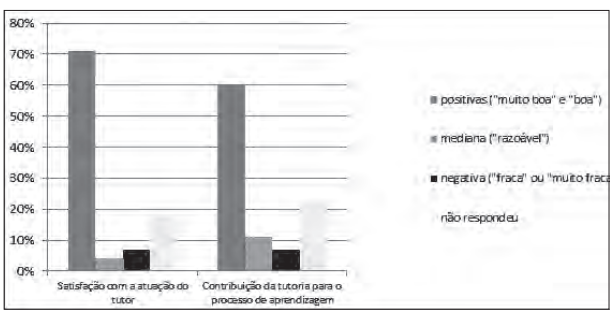
Quanto aos motivos da evasão (Figura 6), dentre os alunos que responderam ao questionário, 68% declararam razões pessoais tais como: falta de tempo para dedicação ao curso (22% das respostas); dificuldade de acesso à internet (10% das respostas); problemas pessoais (8% das respostas); motivos de saúde (6% das respostas); viagem de férias (6% das respostas); inadaptação à EaD (4% das respostas); problemas no computador (4% das respostas); carga horária incompatível (4% das respostas); incompatibilidade com o trabalho (2% das respostas); incompatibilidade com a rotina de família (2% das respostas).

Figura 3 - Avaliações sobre aspectos do curso por parte dos alunos evadidos.



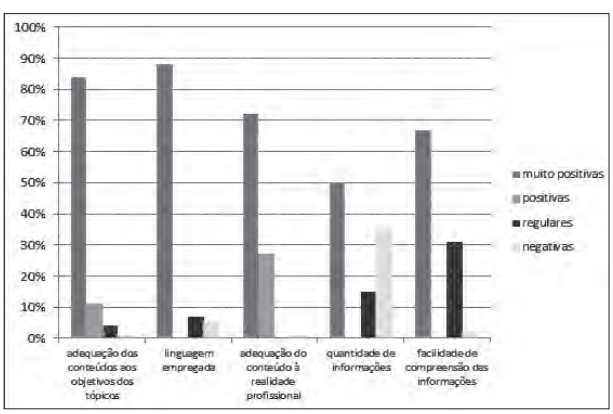
Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Figura 4 - Avaliações da atuação da tutoria por parte dos alunos evadidos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Figura 5 - Avaliações da quantidade de materiais, atividades e adequação à carga horária, por parte dos alunos evadidos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Apenas 20% das respostas mencionam aspectos do curso como motivo de evasão: excesso de conteúdo/material (8% das respostas); textos cansativos (4% das respostas); falta de comunicação (4% das respostas); curso muito avançado (2% das respostas); ambiente virtual ruim (2% das respostas).

Quadro 3- Compilação dos dados avaliativos – materiais e ambiente virtual

AVALIAÇÃO DOS MATERIAIS E DO AMBIENTE VIRTUAL PELOS ALUNOS PARTICIPANTES	
O design das telas das aulas virtuais favoreceu a compreensão dos conteúdos abordados nas aulas virtuais?	
- Não foi possível avaliar:	1 (0,97 %)
- Sim:	65 (63,11 %)
- Razoavelmente:	33 (32,04 %)
- Não:	2 (1,94 %)
O volume de informação por tela foi adequado à estrutura da aula virtual?	
- Não foi possível avaliar:	2 (1,94 %)
- Sim:	68 (66,02 %)
- Razoavelmente:	31 (30,10 %)
- Não:	0
O uso da multimídia (vídeos, fotos, animações etc.) no processo de ensino-aprendizagem virtual favoreceu a compreensão dos conteúdos abordados?	
- Não foi possível avaliar:	1 (0,97 %)
- Sim:	82 (79,61 %)
- Razoavelmente:	16 (15,53 %)
- Não:	0
Houve facilidade de navegação no ambiente virtual de aprendizagem?	
- Não foi possível avaliar:	0
- Sim:	49 (47,57 %)
- Razoavelmente:	37 (35,92 %)
- Não:	12 (11,65 %)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Quadro 4 - Compilação dos dados avaliativos – tutoria

AVALIAÇÃO DA TUTORIA PELOS ALUNOS PARTICIPANTES	
O tutor me estimula a refletir.	
- Não foi possível avaliar:	1 (0,70 %)
- Raramente:	6 (4,20 %)
- Algumas vezes:	35 (24,48 %)
- Frequentemente:	96 (67,13 %)
O tutor ajuda a melhorar o processo de aprendizagem	
- Não foi possível avaliar:	2 (1,40 %)
- Raramente:	3 (2,10 %)
- Algumas vezes:	31 (21,68 %)
- Frequentemente:	103 (72,03 %)
O tutor me encoraja a participar.	
- Não foi possível avaliar:	0
- Raramente:	8 (5,59 %)
- Algumas vezes:	21 (14,69 %)
- Frequentemente:	110 (76,92 %)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Considerados os dados levantados e fornecidos acima, entendemos que o curso apresentou adesão coerente com os índices nacionais para a Educação a Distância, e avaliação francamente positiva, tanto por parte dos participantes ativos quanto dos alunos evadidos.

De maneira a atender à satisfação menos positiva dos participantes quanto ao volume de conteúdo/materiais e aos prazos para entrega das atividades, propusemos uma flexibilização do prazo de entrega das atividades obrigatórias até a data de encerramento do último módulo, de maneira a melhor adequar o curso às possibilidades e disponibilidades de tempo dos participantes.

Ampliação do acesso ao curso por meio de sua versão aberta

A extensão é uma das funções sociais da Universidade, realizada por meio de um conjunto de ações dirigidas à sociedade, e que devem estar indissociavelmente vinculadas ao ensino e à pesquisa.

Sobre a significância da extensão, diz com propriedade Boaventura de Souza Santos:

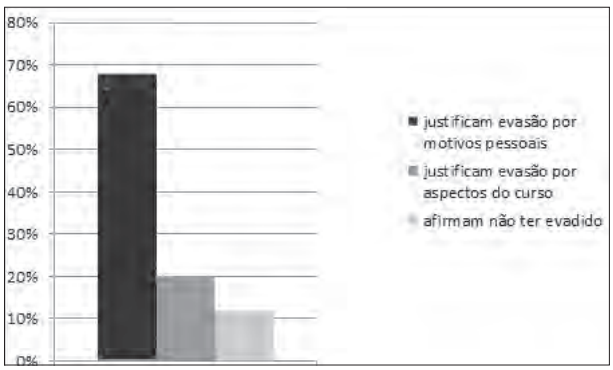
> Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assentam em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino. (SANTOS, 1995, p. 225).

Segundo documento do Forproex[1]:

> Ao se afirmar que a extensão é parte indispensável do pensar e fazer universitários, assume-se uma luta pela institucionalização dessas atividades, tanto do ponto de vista administrativo como acadêmico, o que implica a adoção de medidas e procedimentos que redirecionam a própria política das universidades.
>
> Ao reafirmar o compromisso social da universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social, a extensão se coloca como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade.

No nosso caso, como pode ser percebido na apresentação dos resultados e das reflexões, desenvolvemos uma pesquisa de avaliação do curso que nos permitiu perceber, entre outras coisas, o alto índice de sua aceitação pelos alunos.

Figura 6 - Motivos de evasão



Fonte: Elaborado pelas autoras (2015).

Situamos o Curso de Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais no momento atual da sequência histórico-evolutiva da extensão universitária: o acadêmico institucional (antes dele podemos identificar três momentos: o modelo da transmissão vertical do conhecimento; o voluntarismo, a ação voluntaria sociocomunitária; e a ação sociocomunitária institucional).

A experiência bem-sucedida da primeira oferta do curso, na especificidade de extensão universitária, traz naturalmente a demanda de que ele seja ofertado em escala ampliada, atingindo público cada vez mais extenso.

Além da difusão de conteúdo legitimado e do estímulo à construção do conhecimento, concordamos com Buarque (1994) em que as principais formas de legitimação da universidade são o respeito que lhe vem da qualidade de seu produto e a proximidade com a população externa por atividades de extensão.

A utilização da mediação de tecnologias de informação e comunicação torna essa meta de expansão de oferta mais factível, pelas características de destemporalização e desterritorialização dessa modalidade de educação.

No momento do estabelecimento de convênio entre o Ministério da Cultura, a Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro e o Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT/Uerj), foi assinado um Contrato de Cessão de direitos de obra intelectual, que determina que o material produzido para o desenvolvimento de curso, incluindo os conteúdos, os objetos de aprendizagem arquitetados, as capacitações para tutores e conteudistas serão de propriedade das cessionárias (Minc, Secult/RJ e Uerj), podendo ser divulgados por estas de forma ampla, inclusive por meio da rede mundial de computadores (Internet); que as cessionárias estão autorizadas, em conjunto

1. O Plano Nacional de Extensão Universitária, Coleção Extensão Universitária, Forproex, v. I. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2015.

ou separadamente, a conferir à obra as mais variadas modalidades de utilização, fruição e disposição, sem qualquer restrição de espaço, idioma, quantidade de exemplares, número de veiculações, transmissões e/ou retransmissões, pelo prazo máximo de sessenta meses, podendo ser renovado por meio de pacto específico; que o material didático e audiovisual pertinente a treinamentos na modalidade de ensino a distância confeccionado no todo ou em parte pelo cedente poderá ser inicialmente exibido isoladamente, ou em conjunto com as demais obras audiovisuais produzidas no âmbito do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT-Uerj), em agrupamento, desde que não possua a intenção ou o objetivo de desnaturar seu conteúdo.

A Secretaria de Estado de Cultura já disponibilizou o conteúdo do curso em seu site (‹http://www.cultura.rj.gov.br/curso-gestores-agentes/›) e pretendemos fazer o mesmo na página do IFHT/Uerj para consulta e utilização aberta, além de reutilizá-lo em atividades que tenham como propósito a formação humana. Temos como foco, ao fomentar as ações extensionistas no IFHT/Uerj, o que Laura Tavares Soares, então presidente do Forproex, sintetizou de modo apropriado no VII Seminário Nacional Reuni, realizado em Brasília, em julho de 2009: reconhecendo os limites existentes (financiamento e institucionalização limitados, ainda pequena legitimidade acadêmica) e enfrentando os riscos (repetição de padrões acadêmicos hegemônicos, endogenia e falsas saídas "modernizantes"), explorar as vastas possibilidades existentes na extensão universitária (inserção na sociedade, com potencial para a legitimação da missão social da universidade; aliança com todos os setores da sociedade, não apenas os mais favorecidos; vocação progressista e transformadora; potencial para o estímulo às transformações sociais)[2].

Considerações finais

O primeiro e maior obstáculo a ser superado no curso foi o da cultura educacional, pois a modalidade de ensino a distância supõe o domínio e a compreensão da dinâmica de ensinar e aprender em ambientes virtuais, face à ausência de situações da educação presencial. Foi possível identificar o estranhamento por parte de muitos alunos à metodologia de ensino a distância, que pode ser percebido no desconhecimento das habilidades e dos requisitos dessa modalidade educacional.

A adaptação à tecnologia e à aceitação de novas demandas deste novo ambiente de estudos e aprendizagem exigiu uma participação muito maior de alunos e tutores. Neste ambiente virtual foram muitos os desafios, desde o desenvolvimento de novas habilidades quanto ao próprio uso da tecnologia de informação e comunicação.

É preciso também citar os problemas de instabilidade com a conexão de internet que ocorreram ainda nos primeiros módulos do curso. De modo geral, as conexões se mostraram precárias em algumas regiões do estado, dificultando o acesso dos estudantes aos recursos do curso.

O conjunto dos dados informados no presente relato revelam, no entanto, o sucesso do curso e sua contribuição para a construção de conhecimento pelos participantes. A síntese evolutiva obtida por meio do cruzamento dos dados da avaliação diagnóstica com os dados da avaliação processual revelou um aproveitamento positivo em 100% das habilidades visadas nos objetivos formativos do curso.

A construção do trabalho de conclusão de curso foi um momento especial dentro desse processo de formação – no qual o aluno pôde exercitar o aprendizado a partir de um olhar diferenciado sobre as temáticas do fazer cotidiano –, especialmente para os gestores diariamente absorvidos pelas tarefas e problemas a resolver, aliando o conhecimento adquirido (ou aprimorado) à sua prática cotidiana. Vinte projetos foram selecionados pela banca avaliadora para serem acompanhados e assessorados tecnicamente pela Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro.

Tal resultado nos permite inferir que os objetivos formativos do curso foram plenamente atingidos, podendo-se esperar um impacto muito favorável na atuação profissional do conjunto dos participantes.

Referências

BUARQUE, C. **A aventura na Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf›. Acesso em: 10 jul. 2015.

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

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

28

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA EAD: contribuições para uma prática inclusiva

SILVA, Solange Cristina da
Mestre. Professora do Centro de Educação a Distância.UDESC.

BOCK, Geisa Letícia kempfer
Doutoranda. Professora do Centro de Educação a Distância.UDESC.

Palavras-chave:
Desenho Universal para Aprendizagem.
Educação Inclusiva.
Acessibilidade.

O presente artigo é resultado de reflexões decorrentes de pesquisas sobre a Acessibilidade na Educação a Distância e o Desenho Universal para Aprendizagem, desenvolvidas no Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina no período de 2012 a 2015. Esses estudos trazem a constatação de que a Educação Superior na modalidade a distância precisa ser ressignificada, atendendo às necessidades de universalização dos espaços para equipar as condições para todos, considerando, assim, as especificidades das pessoas com deficiência. Entendemos a pessoa com deficiência dentro de uma perspectiva do modelo social da deficiência e como sujeito de direitos. De acordo com essa concepção de deficiência, não é aceitável um ambiente educativo com barreiras para a aprendizagem. Com isso, entende-se que uma das principais atitudes é eliminar as barreiras por vezes encontradas no próprio material pedagógico e ambiente virtual disponibilizado ao estudante. Concluímos assim que o Desenho Universal para a Aprendizagem traz princípios e metas que nos auxiliam a pensar como possibilitar um ambiente educativo na Educação a Distância que atenda aos diferentes sujeitos e perfis de aprendizagem contribuindo para uma prática realmente inclusiva.

Introdução: a Educação Inclusiva no Ensino Superior

Mudanças significativas no que tange à educação de pessoas com deficiência têm se intensificado no cenário da educação brasileira ao longo dos últimos anos. De acordo com a divulgação na mídia pelo Ministério de Educação (MEC), nos últimos doze anos o número das matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular aumentou em 400%. No Ensino Superior isso também se evidencia e, com a aprovação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tem-se uma certa urgência de estabelecer possibilidades de equidade de condições a todos os estudantes tendo como objetivo a acessibilidade ao conhecimento nos cursos de graduação e pós-graduação, de acordo com o que prevê esse estatuto.

Portanto, neste artigo almeja-se apresentar algumas considerações sobre a Universal Design for Learning - UDL no Ensino Superior a distância como potencializador da autonomia e construção de conhecimentos por parte de todos os acadêmicos, não mais evidenciando um binarismo ou uma dicotomia entre "normal e anormal", "com deficiência e sem deficiência", mas sim compreendendo as diferentes maneiras com que cada sujeito se relaciona e se envolve com a aprendizagem. Ainda, propõe-se refletir sobre a concepção de deficiência dialogando com os pesquisadores e estudiosos do modelo social, coadunando com os estudos sobre deficiência na educação, ressignificando o lugar e o modo de compreender esse conceito.

Tais ponderações surgem do enlace entre as pesquisas desenvolvidas pelas professoras do Laboratório de Educação Inclusiva (Ledi) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) no curso de Pedagogia a distância, sendo elas:

- Acessibilidade na Educação a Distância: o recurso de descrição de imagens nos Cadernos Pedagógicos utilizados no Cead/Udesc.
- Tecnologia Assistiva no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: um estudo sobre a audiodescrição.
- Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: acessibilidade nos processos de aprendizagem na Educação a Distância/Cead/Udesc.
- Design Instrucional e Educação Inclusiva: o Desenho Universal para Aprendizagem como proposta na construção de Materiais Pedagógicos para o Cead/Udesc.

Vale citar que o curso no qual as professoras realizam docência é fomentado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertado em polos da UAB distribuídos dentro do estado de Santa Catarina. No ano de 2014, aproximadamente 1.700 acadêmicos foram regularmente matriculados no curso, dentre estes algumas pessoas com deficiência e com necessidades educativas especiais. O Centro, a partir do primeiro semestre de 2015, instituiu um setor de acessibilidade por meio do qual os acadêmicos têm recebido medidas de adaptações razoáveis, conforme é apontado pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, no entanto ainda insuficientes para contemplar os princípios do desenho universal para aprendizagem e ainda o que é preconizado no estatuto da pessoa com deficiência, sendo esta fragilidade desde o projeto do curso até a produção dos objetos de aprendizagem e ambientes virtuais.

Concepção de Deficiência

Antes de adentrarmos nos resultados das pesquisas e na contribuição do UDL (Desenho Universal para Aprendizagem) no Ensino Superior a distância, precisamos registrar e evidenciar a concepção de deficiência, a partir do modelo social, que sustenta os estudos dos profissionais do Ledi – Laboratório de Educação Inclusiva do Centro de Educação a Distância – Cead/Udesc. Nesta perspectiva compreende-se a deficiência como uma das características que transversaliza a identidade de cada sujeito, assim como gênero, classe social, renda etc. Faz parte do ciclo de vida humano, podendo ocorrer em qualquer etapa, a qualquer tempo. Com isso a deficiência passa a ser entendida numa perspectiva relacional, tal como apresentado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, na qual tem-se a compreensão de deficiência como um conceito em evolução e esta é resultado "da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas". (DECRETO 6949/2009).

Neste sentido podemos inferir que

> É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implicam restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com mesma idade e sexo em cada sociedade. (DINIZ, 2003, p. 1).

A deficiência também é uma experiência cultural e social e, no contexto do Ensino Superior a distância, a depender das barreiras produzidas ou eliminadas a partir de objetos, recursos, estratégias e metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem é que teremos a real situação de desvantagem ou de equidade de oportunidade.

A partir do modelo social, a deficiência passa a ser um tema do interesse e de fundamental importância para qualquer cidadão e deve tratar sobre a perspectiva dos direitos humanos e do desenvolvimento de uma cultura realmente inclusiva.

É uma forma de a sociedade aprender a lidar com as diferenças e considerar a pessoa com deficiência como aquela que é capaz de conquistar autonomia e participar ativamente das decisões sociais, políticas e econômicas da sociedade, de usufruir do direito a uma educação nos diferentes níveis e etapas de ensino, com acesso e participação na produção e aquisição de saberes.

Segundo Diniz (2007), o modelo social compreende a deficiência a partir da realidade social que vivencia, principalmente as barreiras existentes e, desta forma, posiciona a deficiência num contexto de diversidade humana, extraindo de seu conceito a ideologia de exceção, de "tragédia humana". Ainda, Diniz aponta que

> É um fenômeno recente compreender a deficiência como um estilo de vida particular. Mas, diferentemente de outros modos de vida, a deficiência reclama o 'direito de estar no mundo'. E o maior desafio para a concretização desse direito é o fato de que se conhece pouco sobre a deficiência. (DINIZ, 2007, p. 77).

O processo histórico de opressão, exclusão e desprezo vivenciados pelas pessoas com deficiência construiu no inconsciente coletivo o conceito de ser incapaz de participar da vida social, sendo necessário reabilitá-la. A deficiência não deve ser vista a partir da falta, pois diferentes são as formas de se relacionar e construir o conhecimento, e qualquer pessoa, com ou sem deficiência, em algum momento da vida poderá ou não ser dependente de alguém, de algum cuidado ou de alguma situação de acessibilidade, pois a deficiência faz parte do ciclo de vida humana.

Inclusão e Acessibilidade

A sociedade contemporânea é uma sociedade que caminha na perspectiva de consolidação de uma sociedade inclusiva e com respeito às diferenças, isso pode ser evidenciado a partir de diferentes situações, dentre elas destacam-se as distintas leis aprovadas e/ou ratificadas no Brasil. Nelas, a premissa principal é a acessibilidade em todos os âmbitos. A eliminação de obstáculos e barreiras explicitadas nas leis, como por exemplo na Lei 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e a Lei 10.098/2008, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e a mais recente delas a Lei nº 13.146/2015 "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania". (BRASIL, 2015, p. 1).

No entanto, apesar dessa evolução em termos de legalidade, pesquisas indicam que as pessoas com deficiência ainda estão sub-representadas no Ensino Superior (BARNES, 2007; GIBSON, 2012; GALE; TRANTER, 2011) e as que conseguem adentrar proporcionalmente abandonam em maior número em relação às que não possuem deficiência. Essas são questões importantes que precisam ser debatidas e refletidas a partir de perspectivas interdisciplinares e intersetoriais, com vistas a eliminar os efeitos de sobreposição de múltiplas fontes sociais de desvantagem nas vidas e trajetórias educacionais dos indivíduos com deficiência.

De acordo com Gale e Tranter (2011, p. 38), "As atuais desigualdades de representação e os resultados do Ensino Superior são o resultado de múltiplos fatores sociais, educativos e econômicos e não são devido aos diferentes níveis globais de capacidade ou potencialidade".

A questão da acessibilidade é objeto de estudos, de pesquisas e de debate por diferentes autores, dentre eles tem-se Romeu Sassaki (2006, p. 10) que apresenta uma contextualização histórica sobre as diferentes maneiras com que a deficiência foi entendida ao longo dos anos e, com isso, nos chama atenção para esse movimento que não é linear. Na década de 80 havia um movimento das pessoas com deficiência com campanhas para alertar a sociedade das barreiras arquitetônicas e exigir, além de sua eliminação, a não inclusão destas nos novos projetos de construção. Na década de 1990, começa a surgir a necessidade do movimento pela acessibilidade seguindo o padrão do Desenho Universal, propondo-se a atender simultaneamente a todas as pessoas, com ou sem deficiência. (SASSAKI, 2006, p. 11).

Para esse autor (apud VIVARTA, 2003, p. 24-25), uma sociedade só é acessível quando contempla seis quesitos básicos: acessibilidade arquitetônica; acessibilidade comunicacional; acessibilidade metodológica; acessibilidade instrumental; acessibilidade programática; acessibilidade atitudinal.

Acessibilidade pela Lei 13146/2015 significa

> Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e suas tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, art. 3º).

A acessibilidade para a maioria das pessoas pode significar conforto, segurança, eficiência, mas para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida possibilita a participação plena, a autonomia, independência e segurança, entre outros aspectos.

Para W3C (2013, p. 24), a acessibilidade na web

> é a possibilidade e a condição de alcance, percepção, entendimento e interação para a utilização, a participação e a contribuição, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, em sítios e serviços disponíveis na web, por qualquer indivíduo, independentemente de sua capacidade motora, visual, auditiva, intelectual, cultural ou social, a qualquer momento, em qualquer local e em qualquer ambiente físico ou computacional e a partir de qualquer dispositivo de acesso.

Considerando esse aspecto, constatamos que algumas barreiras ainda se fazem presentes no Ensino Superior a Distância, como em outras modalidades. A Educação a Distância exige o uso do computador e da internet em suas atividades pedagógicas, o que faz com que barreiras ligadas a essas especificidades sejam mais frequentes. Assim, concordamos com Miranda (2002, p. 18) de que "há muitas situações em que as tecnologias que dão suporte a essa modalidade de ensino não são acessíveis para todas as pessoas, principalmente aquelas com alguma deficiência específica". Essa modalidade de ensino pressupõe o uso intenso de páginas da web que muitas vezes são carregadas de imagens sem descrição e inacessíveis aos leitores de tela, impedindo assim o acesso das pessoas que utilizam este recurso. Tal recurso, como outros que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, é conhecidos como recurso de Tecnologia Assistiva - TA. (SARTORETTO; BERSH, 2014).

Para esses pesquisadores Tecnologia Assistiva é um recurso específico e individual, ou seja, uma tecnologia desenvolvida para atender a um usuário com deficiência, customizado e dedicado as suas características de habilidades e fragilidades.

De acordo com Sartoretto e Bersh (2014 apud CAT, 2006, s/n) no Brasil o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT propõe o seguinte conceito para Tecnologia Assistiva:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Bersch (2013) nos alerta para a diferenciação que existe entre a Tecnologia Assistiva e outras tecnologias, dando como exemplo:

> Um aluno com deficiência física nos membros inferiores e que faz uso de cadeira de rodas utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas: pesquisar na web, construir textos, tabular informações, organizar suas apresentações etc. O computador é para este aluno, como para seus colegas, uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional e, neste caso, não se trata de Tecnologia Assistiva. Qualquer aluno, tendo ou não deficiência, ao utilizar um software educacional, está se beneficiando da tecnologia para o aprendizado. Na escola o professor propõe novas ferramentas tecnológicas com objetivo de diversificar e qualificar o acesso ativo dos alunos às informações e também proporcionar a eles múltiplas formas de organizarem, expressarem e apresentarem os conhecimentos construídos. (BERSCH, 2013, p. 12).

Assim, entendemos que a tecnologia só é assistiva quando é usada pela pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, possibilitando ou ampliando o uso de equipamentos e objetos, seu acesso, participação e autonomia. Os recursos de TA são imprescindíveis para oportunizar a acessibilidade das pessoas com deficiência nos diferentes espaços.

Coadunando com Rose et al. (2006), devemos valorizar a importância de compreender as diferenciações entre os termos Tecnologia Assistiva, Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem, de maneira que possam ser evitadas algumas confusões.

O Desenho Universal tem foco na eliminação de barreiras desde o desenho inicial de um recurso ou de um ambiente, porque a intenção é que o maior número de pessoas seja contemplado nas suas diferenças, é universal e inclusivo, e não individual.

O diferencial é o recente conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (UDL), este se distingue do anterior, pois a ênfase está em ambientes de aprendizagem (seus recursos, métodos, estratégias) vislumbrando não somente informações com um design acessível, mas uma acessibilidade pedagógica de fato, evidenciando três considerações essenciais para ser incorporadas às práticas docentes: os meios de representação de uma informação; o modo como o estudante demonstra seu conhecimento; as maneiras de envolvimento na aprendizagem. Sobre as características do UDL, trataremos mais adiante.

O termo Universal Design (Desenho Universal) aparece primeiramente na arquitetura por Ron Mace, em 1985, influenciando mudanças de paradigma no desenvolvimento de projetos urbanos, de produtos, de arquitetura e de design. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 14). A proposta do Desenho Universal se refere à criação de ambientes e produtos que possam ser usados por todos, na sua máxima extensão possível, sem ter que sofrer adaptações ou ser projetados especificamente para pessoas com deficiência.

De acordo com documento Desenho Universal: Habitação de Interesse Social do Governo do Estado de São Paulo,

> O conceito de Desenho Universal surgiu em decorrência de reivindicações de dois segmentos sociais. O primeiro composto por pessoas com deficiência que não sentiam suas necessidades contempladas nos espaços projetados e construídos. O segundo formado por arquitetos, engenheiros, urbanistas e designers que desejavam maior democratização do uso dos espaços e tinham uma visão mais abrangente da atividade projetual. (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 14).

Assim, o Desenho Universal é um processo que objetiva a criação de ambientes e produtos que todas as pessoas possam usufruir com segurança e autonomia, independentemente de suas características pessoais, sejam elas deficiência, idade, estatura etc.

O Desenho Universal apresenta como princípios básicos: equiparação nas possibilidades de uso; flexibilidade no uso; uso simples e intuitivo; captação da informação; tolerância ao erro; mínimo esforço; dimensão e espaço para uso e interação. (CEPAM, 2008).

O conceito de Desenho Universal, ao adentrar na esfera da educação, é ressignificado e se torna-se Desenho Universal para Aprendizagem. Essa proposta foi desenvolvida pelo grupo intitulado Center for Applied Special Technology – CAST, que é uma organização sem fins lucrativos ligados à universidade de Harvard e desde 1984 vem estudando e aperfeiçoando as oportunidades de acesso ao conhecimento e participação para todos os sujeitos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) ou Design Universal for Learning (UDL) atem-se às diferentes formas de aprender e às habilidades de cada sujeito, não fixando ou enfatizando sua deficiência. Isso significa que, ao contemplar as diferentes formas de aprendizagem dos sujeitos, rompe com as ideias normocêntricas e capacitistas, compreendendo que há necessidade de ampliar as formas de oferta de um mesmo conteúdo, perpassando pelos diferentes sentidos e pelos modos de organizar e se envolver com o conhecimento.

Bersch (2013) afirma que

> O Desenho Universal é um tema bastante recente no Brasil e ainda muito pouco aplicado, principalmente no meio acadêmico. O Desenho Universal para Aprendizagem (Universal Design for Learning – UDL) é um conjunto de princípios para o desenvolvimento de currículos que fornece a todos os indivíduos igualdade de oportunidades para aprender. Os princípios orientadores do UDL constituem-se em: proporcionar modos múltiplos de apresentação; proporcionar modos múltiplos de ação e expressão e proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento. Os princípios do Desenho Universal se baseiam na pesquisa do cérebro e mídia para ajudar educadores a atingir todos os estudantes a partir da adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes [...]. (BERSCH 2013, p. 19).

De acordo com E-Portfólio organizado no âmbito do curso Inclusão e Acesso às Tecnologias, integrado no projeto europeu SENnet (2012 - 2014), os estudos da neurociência sobre o funcionamento do cérebro durante o processo de aprendizagem identificava três tipos de redes neuronais distintos envolvidos que foram determinantes para o Desenho Universal para Aprendizagem. São eles: 1) o reconhecimento (o quê?); 2) a estratégia (o como?); 3) a afetividade (o porquê?). (SENNET, 2015). Os autores esclarecem o funcionamento cerebral a partir do exemplo a seguir:

> Quando olhamos para uma imagem, as três redes cerebrais entram imediatamente em atividade: a rede do reconhecimento (1) rapidamente identifica objetos e analisa o contexto global; a rede da estratégia (2) determina como vamos examinar a imagem e as informações que vamos ganhar com isso; a rede afetiva (3) determina quanto tempo e quão cuidadosamente vamos observá-la. (SENNET, 2015, s. p.).

Dessa forma o Desenho Universal para Aprendizagem considera três aspectos: a) "o quê" da aprendizagem - está relacionado a como reunimos fatos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos; b) o "como" da aprendizagem - está ligado ao como planejamos e executamos as tarefas, bem como nos organizamos e expressamos nossas ideias; c) o "porquê" da aprendizagem - traz o sentido de como os estudantes ficam motivados, interessados e são desafiados para a aprendizagem; este aspecto está relacionado a dimensões afetivas. (CAST, 2011).

Considerando esses aspectos, elencamos a seguir as principais categorias do Desenho Universal para Aprendizagem, conforme Cast (2013):

- múltiplos meios de apresentação;
- múltiplos modos de ação e expressão;
- múltiplos meios de autoenvolvimento (engajamento).

Esses três princípios foram escolhidos porque acredita-se serem essas as três características críticas principais a serem enfrentadas em qualquer ambiente de ensino e aprendizagem: o meio pelo qual a informação é apresentada ao estudante, o meio necessário para que o estudante expresse o que sabe, e os meios pelos quais esses estudantes estão engajados/envolvidos com a aprendizagem.

Para além dessas três grandes categorias, de acordo com os pesquisadores do Cast, o Plano Universal Orientador da Aprendizagem apresenta nove subcategorias que podem contribuir com os profissionais do Ensino Superior na organização, no planejamento e na elaboração dos objetos de aprendizagem. A partir de uma adaptação desse Plano, serão apresentadas a seguir algumas das proposições para atender a cada uma das subcategorias, e vale mencionar que estas são passíveis de serem incorporadas na produção de ambientes virtuais de aprendizagem, ou simplesmente nas mídias impressas.

Tabela 1 - Plano Universal Orientador

Percepção	Opções que personalizam a apresentação de informações, ou que ofereçam alternativas para informação auditiva, ou que favoreçam alternativas para a informação visual.
Uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos	Opções que definam o vocabulário e símbolos, ou que esclareçam a sintaxe e a estrutura, ou auxiliem na codificação de textos e notações matemáticas, ou que promovam o entendimento interlinguístico, ou, ainda, que ilustrem conceitos-chave não linguísticos.
Compreensão	Opções que forneçam ou ativem as bases do saber, ou que destaquem os aspectos críticos, ideias base e questões inter-relacionadas, ou que guiem o processo de informação, ou que apoiem o processo de memorização e transferência.
Atividade Física	Opções no processo de resposta física, ou no modo de orientação, ou para o acesso a instrumentos de apoio e tecnologias.
Expressão e comunicação	Opções nos meios de comunicações, ou nos instrumentos de composição e resolução de problemas, ou na ordenação da prática e o desempenho.
Funções executivas	Opções que conduzam a um efetivo planejamento de objetivo, ou que apoiem o estabelecimento de um plano base e o desenvolvimento de uma estratégia, ou que facilitem a utilização da informação e dos recursos, ou, ainda, que realcem a capacidade de monitorizar o progresso.
Interesse	Opções que promovam a escolha individual e a autonomia, ou que realcem a relevância, o valor e a autenticidade, ou que reduzam as intimidações/receios e as distrações.
Esforço e persistência	Opções que alarguem a projeção de metas e dos objetivos, ou que diversifiquem os níveis de dificuldade e de apoio, ou, ainda, que promovam a análise com base na experiência.
Autorregulação	Opções que conduzam ao estabelecimento de objetivos pessoais e expectativas, ou na ordenação da capacidade de enfrentar dificuldades e estabelecer estratégias, ou, por fim, que desenvolvam a autoavaliação e reflexão.

Fonte: Cast (2009).

A Contribuição do Desenho Universal para Aprendizagem na Educação a Distância

Distintas são as maneiras com que as pesquisas no campo da acessibilidade ou da educação inclusiva se relacionam e respondem as demandas do Ensino Superior, no entanto precisamos ficar atentos ao que sugerem Rose e Meyer (2002). Essas pesquisadoras compreendem e indicam que o UDL é construído a partir da premissa de que as barreiras à aprendizagem ocorrem na interação com o currículo, elas não são inerentes à capacidade do acadêmico exclusivamente. Portanto, quando o currículo não está atento aos diferentes aprendizes, eles próprios precisam adequar-se ao processo encontrando e efetivando suas próprias estratégias. Isso tem consequências bastante significativas na vida desses sujeitos e os coloca em desvantagem aos demais que não necessitam de remoção de determinadas barreiras.

Para romper com essas lógicas normocêntrica e capacitista, que hierarquizam as diferentes habilidades no espaço do Ensino Superior a distância, é preciso, inicialmente, parar de produzir os artefatos, materiais e demais recursos pedagógicos e educacionais para apenas uma parcela da sociedade, para os ditos normais em oposição binária aos ditos deficientes. Pode-se exemplificar isso a partir do que é chamado de centrismo visual, este privilégio que é dado ao conhecimento que perpassa pela visão, ou seja, o grande suporte na imagem, na utilização de recursos como vídeos, materiais didáticos impressos, que criam barreiras para uma aprendizagem de todos, principalmente daqueles que apresentam alguma deficiência visual. Então, como construir o conhecimento se o estudante cego não pode ver as imagens, os textos, se não pode interagir com os recursos utilizados pelo professor?

Kenski (2007, p. 29) apresenta que "[...] ao contrário das sociedades orais, onde predominavam a repetição e a memorização como forma de aquisição dos conhecimentos, na sociedade da escrita há necessidade de compreensão do que está sendo comunicado graficamente". Com isso evidencia-se novamente a visualidade, ou seja, adentramos naquilo que Bruno Senna Martins apresenta como visocentrismo. De acordo com este autor,

> A visão é o domínio metafórico base para conceptualizar o conhecimento. Desta relação, já sedimentada no contexto grego, nos dá conta a evolução etimológica da palavra 'ideia' nas línguas europeias: Idein, Eidos, Idea. Uma genealogia cuja origem nos transporta ao verbo grego Idein que significa 'ver', constituindo esta uma prova emblemática de que 'o modo como pensamos acerca do modo como pensamos é orientado na cultura ocidental por um paradigma visual'. (MARTINS, 2006, p. 49, grifos do autor).

Quando se fala em inclusão no Ensino Superior a distância, este normocentrismo pode ser visto como promotor de barreiras para a participação de estudantes com deficiência e, portanto, precisa ser questionado e combatido, tanto no âmbito do sentido da visão, quanto de outras habilidades (auditivas, motoras etc). Faz-se necessário incorporar ações que estejam atentas às diferenças no processo do aprender, apresentando recursos que ampliem as possibilidades de todos os estudantes, independentemente dos diagnósticos médicos. A influência penetrante de "normalidade" no Ensino Superior cria um eletismo acadêmico que gera atitudes negativas para os estudantes com deficiência.

Quando se trata de acessibilidade, costuma-se associar apenas as questões referentes aos aspectos arquitetônicos e de acessibilidade meramente física. No entanto, só isso não contribui para uma cultura inclusiva e para a interação entre todos os acadêmicos, e nem para a construção do conhecimento, pois para um processo de ensino e aprendizagem significativo e inclusivo não basta o estudante conseguir chegar até o espaço do seu polo ou do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). A estratégia pedagógica também tem que ser acessível a todos os acadêmicos, respeitando cada qual com suas características, dificuldades e habilidades no processo do aprender.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle está dentro das normas de acessibilidade do W3C e, com isso, traz indicativos importantes para ser considerado quando da postagem e organização do conteúdo. Para ampliar essa acessibilidade, considerando o acesso de todos e os diferentes perfis de aprendizagem dos estudantes, sugere-se a utilização dos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, com o intuito de tornar o espaço pedagógico mais inclusivo.

Existem algumas estratégias e recursos do design universal que podem ser incorporados nas práticas da EaD como, por exemplo, a utilização de cores contrastantes, ou textos com letras ampliadas que atendem tanto às necessidades de estudantes com baixa visão quanto das demais. Outro exemplo são as caixas com intérprete de libras (Língua Brasileira de Sinais) e legendas que podem e devem ser incorporadas nos vídeos e/ou webaulas. Ainda podem ser proporcionados recursos de leitura, tais como textos, atividades, livros, entre outros, para uso com softwares leitores de tela, tais como o NVDA, que é um software livre e que pode ser acessado por qualquer acadêmico que queira evitar a fadiga visual e ter apoio na audição para acessar os conteúdos formais disponibilizados pelos diferentes professores.

Tais alternativas não parecem inviáveis, então por que os materiais pedagógicos e os artefatos, de modo geral, não são desenvolvidos para todos?

Esse é o desafio para os professores numa perspectiva de docência inclusiva, não mais adaptar recursos para os estudantes, mas adequar desde o princípio, a partir do planejamento, suas ações pedagógicas de maneira a atender ao maior número de características dos aprendizes, pois, de acordo com Jan W. Valle e David J. Connor (2014, p. 73), "Toda comunidade de turmas é um mosaico singular de variação", sendo assim os materiais pedagógicos, elementos primordiais da condução do percurso acadêmico dos estudantes, devem contemplar as mais diferentes especificidades desse mosaico.

Em alguns momentos o discurso de direito à inclusão foi a principal pauta de reivindicação, no entanto, agora a necessidade é outra, é de como fazê-la bem e de uma forma que permita aos estudantes acessar o currículo. Não é fácil. É algo que exige pesquisa, produção de conhecimento, ferramentas e suporte. Para tanto não basta apenas um serviço de suporte para estudantes com deficiência, mas faz-se necessário que uma cultura inclusiva adentre o espaço de Ensino Superior, que os profissionais possam incorporar os princípios do UDL no seu fazer docente, pois a atenção à diversidade é um dos requisitos que a legislação vigente exige das instituições de ensino. Dessa maneira, as universidades têm a obrigação de atender a todos os acadêmicos, independentemente de suas características ou condições, equiparando oportunidades, potencializando a autonomia e valorizando os diferentes modos de produzir conhecimento.

Considerações Finais

A Educação a Distância surge como uma perspectiva de democratização do Ensino Superior para diferentes públicos e traz na sua essência um caráter inclusivo. No entanto, muitas vezes não se pode mensurar sua importância para quem constitui um acadêmico da EaD. E para promover o processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos dessa modalidade de ensino é preciso elaborar recursos pedagógicos condizentes com cada realidade, numa proposta de universalização para os diversos estudantes, de acordo com os seus diferentes perfis de aprendizagem. Não se está enfatizando a deficiência, mas sim o respeito às diferentes maneiras com que cada sujeito constrói o seu conhecimento.

Para isso, considera-se o texto apresentado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, convenção esta em que restou definido, por meio do Decreto 6949/2009, um conceito em evolução, ou seja, o que "resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas". (BRASIL, 2009).

Assim, ao entendermos a pessoa com deficiência dentro de uma perspectiva do modelo social da deficiência e como sujeito de direitos, não é aceitável um ambiente educativo com barreiras para a aprendizagem. Com isso, entende-se que uma das principais atitudes é eliminar as barreiras por vezes encontradas no próprio material

pedagógico que impõe ao estudante, por exemplo, dificuldades de interpretação ao se apresentarem imagens para complementar, apoiar ou suplementar uma elaboração conceitual sem que seja considerado o público que irá utilizá-lo. Desconsidera-se, muitas vezes, que durante os processos de ensino e aprendizagem podem existir algumas pessoas com necessidades específicas, seja por deficiências ou outro fator.

Promover a inclusão no Ensino Superior implica ir além de efetivar medidas compensatórias de apoio ou medidas razoáveis de apoio, pois situações como essas tornam o aprendizado desigual, não se equipara as condições para que os estudantes possam participar plenamente da sua vida acadêmica. Assim, de modo particular, a Educação Superior, na modalidade a distância, precisa ser ressignificada, atendendo às necessidades de universalização dos espaços para equipar as condições para todos e, dessa maneira, possa responder às demandas apresentadas pelas diferentes pessoas, deslocando o lugar do ensino para o da aprendizagem, o da atenção do professor detentor do conhecimento para a maneira como cada estudante acessa o conhecimento formal e se torna protagonista no seu percurso acadêmico.

Esse ressignificar precisa estar coadunando com o que propõe a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando sugere que as pessoas com deficiência acessem os níveis mais elevados de ensino.

Nesse sentido torna-se imprescindível a escolha de alguns recursos de Tecnologia Assistiva a serem incorporados na produção e oferta de recursos pedagógicos. Por isso algumas modificações precisam ser realizadas a partir do Projeto Pedagógico do Curso e de recursos oferecidos pela instituição, quebrando barreiras que impeçam ou limitem o acesso e a participação dos acadêmicos ao Ensino Superior, especialmente por meio do AVA Moodle, o qual é usado por muitas universidades conveniadas com a Universidade Aberta do Brasil.

Torna-se, portanto, necessário conceber e planejar interfaces de ambientes virtuais de aprendizagem, tendo-se como base os princípios inclusivos a partir de um planejamento respeitoso voltado para as especificidades dos discentes. Há que se considerar quais são as características do ambiente que deverá apresentar facilidades de acesso ao AVA e propiciar uma aprendizagem a todos, diferentes ou não, tornando concreto e real o direito preconizado nos documentos legais que garantem o respeito às diferenças como pressuposto humano. O ambiente educativo deve ser flexível e possibilitar que o estudante o modele de acordo com suas necessidades educacionais. Desta maneira coadunamos com as ideias do UDL, a fim de criar ambientes acessíveis e minimizar a necessidade de intervenções especializadas e medidas compensatórias de apoio. (ROSE; MEYER, 2002; BURGSTAHLER; CORY, 2008).

Concluímos com isso que o Desenho Universal para a Aprendizagem aborda aspectos que nos fazem refletir sobre como possibilitar um ambiente educativo na Educação a Distância que atenda aos diferentes sujeitos e perfis de aprendizagem a fim de que possamos fazer uma prática realmente inclusiva.

Referências

Agencia Senado. Senado aprova Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 10/06/2015. Disponível em: ‹http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/06/10/senado-vota-lei-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia›. Acesso em: junho de 2015.

BARNES, C. Deficiência, o ensino superior e a sociedade inclusive. **British Journal of Sociology of Education**, 28 (1), 2007, p. 135-145.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2008. Disponível em: ‹http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf›. Acesso em: 02 fev. 2013. p. 15.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Assistiva - Tecnologia e Educação: Porto Alegre, RS, 2013.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: ‹https://www.planalto.gov.br/›. Acesso em: 27 jul. 2004.

_____. DECRETO Nº 6949/2009. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2009.

_____. Decreto Federal n. 5296, de 02 de dezembro de 2004. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 27 jan 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em agosto de 2015.

CAST. **About UDL**. Disponível em: ‹http://www.cast.org/udl/index.html›. Acesso em: 20 abr. 2013.

CAST. **Design Universal para Aprendizagem**. GuidelinesVersion 2.0. Wakefield, 2011.

CAST. **Plano Universal Orientador da Aprendizagem**. 2009. Disponível em:‹www.udlcenter.org/.../UDL_Guidelines_v1.0-Organizer_portuguese.pdf › Acesso em: 15 jan. 2012.

CEPAM. **Acessibilidade nos municípios: como aplicar o decreto 5296/04.** São Paulo: CEPAM, 2008. Disponível em: ‹http://www.cepam.sp.gov.br/arquivos/acessibilidade/Acessibilidade_nos_municipios.pdf.› Acesso em: 05 maio 2012. p. 52-53.

DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência:** a crítica feminista. SérieAnis, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

_____. **O que é deficiência.** São Paulo: Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, 2007.

GALE, T.; TRANTER, D. **A justiça social na educação superior australiana política**: uma conta histórica e conceitual da participação dos alunos. Estudos Críticos em Educação, 52 (1), p. 29-46, 2011.

GIBSON, S. **A narração do ensino universitário: socioculturalperspectivas de estudantes com deficiência**. Disability & Sociedade, 27 (3), p. 353-369, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Desenho universal:** Habitação de interesse social no Estado de São Paulo. 2010. Disponível em: ‹http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/manual-desenho-universal.pdf›. Acesso em: 05 maio 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

MARTINS, B. S. **E se eu fosse cego?** Narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

MIRANDA, Andréa da Silva. **Recomendações de acessibilidade digital em cursos de educação a distância via web para portadores de deficiência visual.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2002.

ROSE, D. H. et al. **Universal design for learning in postsecondaryeducation:** Reflectionson principles as their application. Journal of post secondary Education and Disability, 2006.

Rose, D. H.; Meyer, A. **Ensino de cada aluno na era digital:** Universal design for learning. Alexandria, VA: Association for Supervisionand Curriculum de desenvolvimento, 2002.

SARTORETO, Mara Lúcia; BERSH, Rita. **Assistiva:** Tecnologia e Educação. 2014. Disponível em: ‹http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html›. Acesso em: 20 abr. 2014.

SASSAKI, R. K. **Educação Profissional:** Desenvolvendo Habilidades e Competências. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Anais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SENNET. **Inclusão e Acesso às Tecnologias**. SENnet 2012 – 2014. European Schoolnet. Disponível em: ‹http://inclusaoeacessoastecnologiaspt.weebly.com/3---desenho-universal-na-aprendizagem-udl.html›. Acesso em: 10 mar. 2015.

VALLE, Jan W; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VIVARTA, V. (org) **Mídia e deficiência.** Brasília: Andi: Fundação Banco do Brasil, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Editorial Pedagógica, 1997.

W3C Brasil. Cartilha Acessibilidade na WEB – W3C Brasil. Fascículo 1 – Introdução. 2013. Disponível em: http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.pdf. Acesso em 20 março de 2015.

29

O MULTI.LAB.EAD E A PRODUÇÃO DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UDESC: uma ação de design instrucional contextualizado

TRIDAPALLI, Ana Laura
Mestre. Professora colaboradora e designer instrucional de materiais didáticos para o Centro de Educação a Distância (Cead). UDESC.

BLEICHER ,Sabrina
Doutora. Professora colaboradora e designer gráfico e instrucional de materiais didáticos para o Centro de Educação a Distância (Cead). UDESC.

PANDINI, Carmen M. Cipriani
Mestre. Professora efetiva, Coordenadora do Laboratório de Desenho e Produção de Material Didático para EaD e Coordenadora Geral UAB. UDESC.

Palavras-chave:
Multi.Lab.Ead.
Design Instrucional Contextualizado.
Equipe multidisciplinar.

Este trabalho tem como objetivo descrever as ações do Multi.Lab. EaD (Laboratório de Desenho e Produção de Material Didático para a EaD) do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) no processo de produção das disciplinas do Curso de Pedagogia a Distância. Estas ações se inscrevem na perspectiva do Design Instrucional Contextualizado que tem como pressupostos o princípio da colaboração e do trabalho multidisciplinar para a (re)solução de problemas e situações educacionais.

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possuem grande potencial interativo, oferecendo múltiplas formas de planejamento, criação e execução das atividades de ensino e de aprendizagem. Na Educação a Distância (EaD), tais potencialidades e possibilidades traduzem-se em projetos, processos e ações capazes de possibilitar o alcance dos objetivos de uma dada formação. Nessa modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005), as TDIC assumem relevância ainda maior, especialmente porque caminham na direção da instantaneidade e de uma comunicação, cada vez mais, dinâmica e interativa.

Na atualidade é possível integrar, com flexibilidade e liberdade, televisão digital (qualidade e interação), Internet (pesquisa e comunicação), telefonia digital (interação e velocidade) no sentido de fortalecer relações informacionais do conhecimento e das ciências (MORAN, 2004). Nesse sentido, especialmente quando se consideram as tecnologias educativas, é necessário considerar que sua dinâmica, seu potencial e sua aplicação devem permitir, ou pelo menos ter como objetivo, superar a prevalência da pedagogia da transmissão ou a dinâmica do trabalho fordista, caracterizadas pelo enfoque compartimentado e descolado de uma visão multidisciplinar.

Considerando esse contexto, as práticas colaborativas e contextualizadas ganham destaque pois, além de representarem importantes recursos de apoio à aprendizagem, também fortalecem o exercício de diferentes práticas no campo do design instrucional, intimamente relacionado ao planejamento, às práticas e à seleção de tecnologias utilizadas na EaD. Tais práticas propõem a adoção de diferentes formas de planejar o ensino-aprendizagem ao instruir projetos formativos mais amplos e flexíveis que, por conseguinte, permitirão novas relações educativas.

Nesse estudo, consideram-se que tais práticas podem ser dadas por meio de um trabalho colaborativo da equipe multidisciplinar responsável pelo design instrucional de um curso ou programa a distância que, com a inserção de saberes múltiplos devidamente contextualizados, são capazes de desenvolver ações que podem ser caracterizadas dentro do que se denomina Design Instrucional Contextualizado (DIC).

Com essa perspectiva em foco, esse artigo tem como objetivo descrever como se dá, no Multi.Lab.EaD (Laboratório de Desenho e Produção de Material Didático para a EaD) do Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udec), o desenvolvimento de uma ação de DIC aplicada à produção das disciplinas do Curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc, tendo como pressuposto o princípio da colaboração e do trabalho multidisciplinar para a (re)solução de problemas e situações educacionais e de aprendizagem.

O curso de Pedagogia a Distância e a equipe multidisciplinar

O curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc é formado por oito fases, com um total de 56 disciplinas. O objetivo do curso é proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das tecnologias de informação (UDESC, 1998).

O curso é a distância com atividades presenciais nos Polos de EaD, que ocorrem com a mediação da tutoria. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é construído na plataforma Moodle e neste espaço de aprendizagem são disponibilizadas as disciplinas do curso, com 80% da sua carga horária a distância. Os 20% da carga horária restante são reservados aos momentos presenciais que compreendem encontros interdisciplinares com os professores nos polos de EaD, webconferências, seminários de socialização de estágio e avaliações presenciais. Para o suporte pedagógico, são disponibilizados aos alunos recursos de interação síncrona e assíncrona denominados: **plantão pedagógico** (de interação síncrona via ferramenta *chat* do Moodle); **tutoria virtual e mural de avisos**, ambos disponibilizados na ferramenta fórum do Moodle[1] e gerenciados pelos professores e tutores com o objetivo de compartilhar conhecimentos, tirar dúvidas e dar avisos e informações.

Os materiais didáticos disponibilizados para os alunos são suportados pelas mídias impressa, audiovisual e digital e compõem um conjunto de recursos que se integram com o objetivo de problematizar o conteúdo, fazer mediações contextuais ligadas às teorias e práticas de formação do pedagogo, se apresentando como mais um recurso no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Esse conjunto de recursos didáticos é composto por: cadernos pedagógicos impressos (disponível também na versão on-line); manuais (tais

1. Moodle é um sistema de gerenciamento de ensino e aprendizagem, de livre utilização, e consiste em uma plataforma Open Source (ou seja, cujo código fonte é visível publicamente), projetado com base em princípios pedagógicos, para ajudar educadores a criar ambientes eficazes de aprendizado on-line. Disponível em: <http://moodle.org>. Acesso em: 18 mai. 2014.

como manual do aluno, manual do estágio e informativos acadêmicos); objetos de aprendizagem (como, por exemplo, animações e questionários interativos); vídeos e webaulas e também webconferências - essas previamente preparadas pela equipe multidisciplinar e transmitidas em tempo real, ou seja, de modo síncrono para os Polos de EaD (PANDINI et. al., 2014).

A citada equipe multidisciplinar, no Centro de Educação a Distância da Udesc, é responsável pelo design, desenvolvimento, implementação, avaliação e gerenciamento de todos os recursos e materiais didáticos descritos e conta com a participação de diferentes profissionais de diversas áreas do conhecimento que compõem o "Laboratório de Desenho e Produção de Material Didático para a EaD", o Multi.Lab.EaD.

O Multi.Lab.EaD constitui-se como um *lócus* de pesquisa e inovação e está voltado ao desenho de soluções educacionais e materiais didáticos multimídia. Também tem como missão instrumentalizar os gestores e os profissionais especialistas em conteúdo para a execução dos currículos, desde sua concepção, nos diferentes projetos desenvolvidos em EaD no Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (Cead/Udesc).

Os especialistas integrantes desse laboratório são todos mestres e/ou doutores e advêm de diferentes áreas de conhecimentos, cujas formações abrangem campos diversos de pesquisa, tais como: Design, Engenharia, Pedagogia, Psicologia, História e Letras. Atuam como coordenadores, designers gráficos, designers instrucionais, revisores ortográficos e professores especialistas. Na Figura 1, encontra-se o enquadramento das áreas dos profissionais que integram a equipe multidisciplinar do Multi.Lab.EaD.

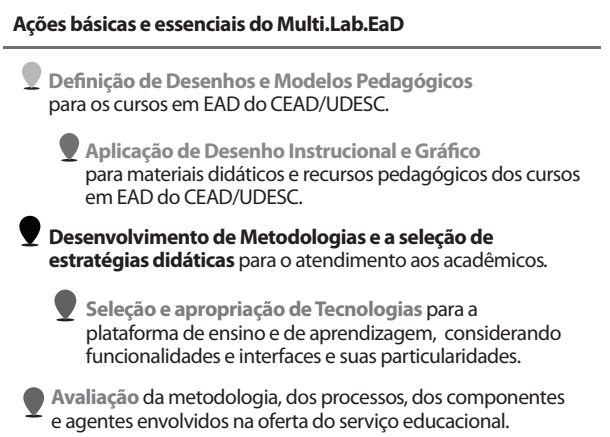
Figura 1 - Agentes da equipe multidisciplinar do Multi.Lab. EaD

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Convém destacar que essa equipe desenvolve as ações em parceria com os docentes e tutores do Curso de Pedagogia, especialistas - técnicos e pedagógicos - do Núcleo de Acessibilidade e com os profissionais dos setores de informática e de gerenciamento da plataforma Moodle.

Sendo multidisciplinar em sua essência, a equipe atua no tratamento da informação e do conteúdo desenvolvido pelos professores em todas as disciplinas do curso, com a finalidade de encontrar as melhores alternativas e soluções didático-pedagógicas e de linguagem, de acordo com a especificidade da matéria, de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem e a construção do conhecimento (PANDINI, et. al., 2014). De modo resumido e sistemático, pode-se dizer que a atuação da equipe multidisciplinar do Multi.Lab.EaD, no curso de Pedagogia a distância, pode ser dividida em cinco ações básicas e essenciais que compreendem: a definição de desenhos e modelos pedagógicos; a aplicação de design instrucional e gráfico; o desenvolvimento de metodologias e estratégias didáticas; a seleção e apropriação de tecnologias e, por fim, a avaliação de todo o processo. Tais ações estão apresentadas na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Ações do Multi.Lab.EaD



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

O desenvolvimento de habilidades e competências dos acadêmicos e a distribuição do conhecimento por meio de diferentes mídias instrucionais é o principal objetivo dessa equipe e de suas atividades. Também por essa razão, o diálogo e as parcerias com os professores, tutores, técnicos e demais agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem é uma ação obrigatória, indispensável, constante e que permeia todo o processo de produção, gerenciamento e publicação dos materiais didáticos e dos recursos de apoio pedagógico aos alunos antes e ao longo da oferta das disciplinas. Trata-se de uma ação que se justifica porque se acredita que é por meio do diálogo entre pares, professores e especialistas que se

cria um espaço de colaboração e se acentua o potencial das mídias e o impacto didático nas diferentes atividades voltadas ao desenvolvimento de recursos pedagógicos no Curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc.

Seguindo uma visão multidisciplinar, a equipe adota uma postura colaborativa que possui como desafio projetar modelos flexíveis, permitindo mecanismos para a contextualização e atualização das práticas pedagógicas, na perspectiva de alcançar um modelo de design instrucional contextualizado, seguido a partir da concepção de Filatro (2008) e discutido a seguir.

O design instrucional contextualizado

O Design Instrucional (DI), segundo Filatro (2008, p. 03), pode ser definido como:

> [...] uma ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, desenvolvimento e aplicação de métodos, técnicas e materiais educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a aprendizagem humana.

O objetivo desta ação é identificar problemas de aprendizagem criando soluções para esses problemas. O DI consolidou-se como uma prática da Educação, mais especificamente da Educação a Distância, com mais representatividade, ao longo do século XX, no qual desenvolveu uma riqueza de metodologias e modelos conceituais com o objetivo de sistematizar o processo de encontrar soluções adequadas e eficazes para os problemas educacionais e de treinamento que permeavam a referida modalidade.

Filatro (2008) classifica que as ações do DI podem ser realizadas a partir de três perspectivas: o design fixo, o design aberto e o design contextualizado. No Design Instrucional fixo há uma separação entre a geração e implementação de produtos de aprendizagem. Predomina o conteúdo e, na maioria das vezes, prescinde de um educador. O Design Instrucional aberto dá ênfase ao processo de aprendizagem, é mais dinâmico e flexível, permitindo alterações durante a realização da ação educacional. Já o Design Instrucional contextualizado, por sua vez, insere-se em um ponto médio, uma vez que não exclui a utilização de estruturas fixas, mas reconhece a necessidade de flexibilidade no processo de execução. De acordo com Filatro (2008, p. 20):

> O design instrucional contextualizado (DIC) busca o equilíbrio entre a automação dos processos de planejamento e a personalização e contextualização na situação didática [...]. O DIC se aproxima bastante do design instrucional aberto, visto que considera central a atividade humana, porém não exclui a possibilidade de utilização de unidades fixas e pré-programadas, conforme objetivos, domínio de conhecimento e contextos específicos. [...]. Na verdade, o que se faz no DIC é gerar um plano, um ambiente ou uma base para o processo de ensino e aprendizagem, o que não pode ser confundido com o processo de ensino/aprendizagem em si. Implementar uma ação educacional implica, na realidade, lidar com incertezas, agir individualmente e reagir espontaneamente às influências do contexto [...].

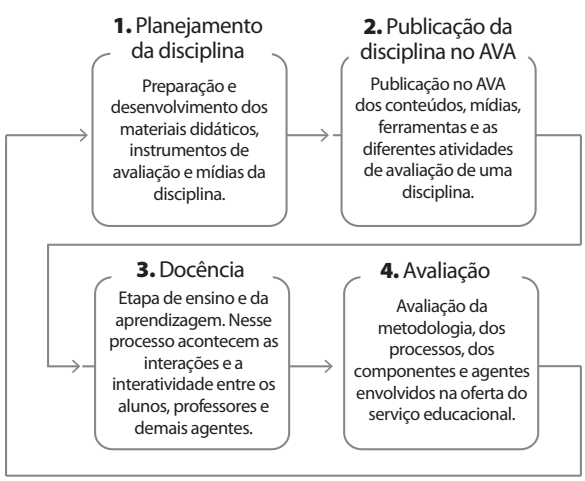
A perspectiva do Design Instrucional contextualizado permite aos designers auxiliar os professores na criação de atividades mais complexas, criando percursos menos estruturados que podem combinar atividades individuais com momentos de aprendizagem em grupo, fluxos diferenciados conforme perfis ou resultados de aprendizagem, e alunos tomando decisões sobre o próprio processo de aprendizagem (FILATRO; PICONEZ, 2008).

Na busca por realizar uma ação de design instrucional contextualizado, os agentes da equipe multidisciplinar do Multi.Lab.Ead buscam trabalhar de maneira colaborativa desde a fase da concepção até a implementação dos produtos educacionais. O foco é dado aos processos de ensino e aprendizagem e não somente ao conteúdo, o que resulta em uma arquitetura de ações que propiciam uma sistemática de ensino e aprendizagem contextualizada e específica para as disciplinas do curso de Pedagogia a distância do Cead/Udesc.

A atuação do Multi.Lab.EaD e o DIC

No curso de Pedagogia do Cead/Udesc, conforme já citado, o predomínio das atividades é no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA - Moodle) e a produção de cada disciplina pode ser dividida em quatro momentos principais: (1) o planejamento, (2) a publicação no AVA, (3) a docência (oferta) e (4) a etapa de avaliação do processo. Todos esses momentos estão descritos e representados na Figura 3.

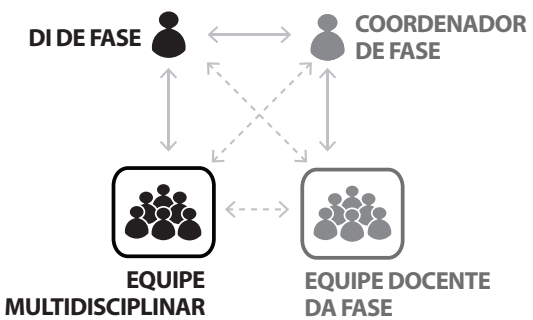
Figura 3 - Momentos de produção das disciplinas do curso de Pedagogia – Cead/Udesc



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

A cada semestre, cada fase ofertada no referido curso conta com um designer instrucional que terá como atribuição principal ser o mediador entre as equipes de professores de cada disciplina de uma respectiva fase e a equipe multidisciplinar de produção e gerenciamento dos materiais didáticos – esse designer é denominado **DI de Fase**. Entre as atribuições desse **designer** está a tarefa de manter um diálogo aberto e fluente na, e, entre tais equipes. Em relação aos professores, este diálogo acontece por meio de reuniões pedagógicas presenciais realizadas em parceria com o que se denomina coordenador de fase, um agente docente responsável pela mediação pedagógica de cada fase. A comunicação também acontece on-line, a qualquer tempo, via fórum do Moodle, em uma sala virtual, em um espaço organizado e estruturado especialmente para essa parceria entre DI de fase, **coordenador de fase**, equipe multidisciplinar e equipe docente. Essa parceria e seu respectivo processo de comunicação está representado na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Parceria entre o designer instrucional da fase e o coordenador de fase



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

A cooperação entre o designer instrucional da fase e o respectivo coordenador é vantajosa, porque possibilita uma visão completa e detalhada das ações, atividades e instrumentos de avaliação propostos para cada disciplina em uma determinada fase. Assim, além de ser possível realizar alinhamentos didáticos, pedagógicos e tecnológicos, permite-se e potencializa-se a criação de atividades significativas para os estudantes do curso. Inicia-se nesse processo de comunicação estabelecido, entre DI de fase e Coordenador de Fase e, como consequência, entre equipe docente e equipe multidisciplinar, o primeiro passo para a aplicação de um design instrucional contextualizado. Esse passo inicial se dá essencialmente no momento 1 da produção das disciplinas do curso de Pedagogia – Cead/Udesc- e está destacado na Figura 3 com o título **Planejamento da Disciplina**.

O passo a seguir (apresentado na Figura 3 como **Publicação da disciplina no AVA**), refere-se basicamente à construção dos espaços virtuais de ensino e aprendizagem e exige que o designer instrucional conheça o perfil dos usuários a fim de traduzir os conteúdos de cada disciplina de uma forma acessível. Nesse momento, a seleção das mídias e das ferramentas utilizadas no apoio pedagógico são fundamentais. Essa etapa também é contextualizada de acordo com as especificidades de cada disciplina e sempre considerando a totalidade das disciplinas da fase.

A alocação de um DI por fase foi uma estratégia adotada a partir do primeiro semestre de 2014 e tem mostrado resultados significativos. Por exemplo, é comum que uma mesma ferramenta adotada em uma determinada situação disciplinar seja, por intermédio do DI da Fase, utilizada pelas demais disciplinas. Ou então, quando um determinado recurso não apresentou resultados significativos, também o DI da Fase (ciente de tal fato) é capaz, pela própria experiência adquirida pela equipe multidisciplinar, de sugerir algo mais apropriado e adequado para aquela situação educacional.

Por isso, durante todo semestre e ao longo da oferta das disciplinas – que representa o momento da docência (ver Figura 3), ou seja, quando acontecem, de fato, as interações entre alunos, professores e todos os recursos propostos, a equipe multidisciplinar realiza o acompanhamento das atividades e o DI da fase acompanha os relatórios de participação dos alunos no Moodle. Novamente, aqui, observa-se que o modelo design instrucional contextualizado está presente nas ações da equipe do Multi.Lab.Ead, pois modificações ao longo do processo podem ser realizadas, se necessário. Filatro (2008, p. 27) corrobora com o exposto ao afirmar que:

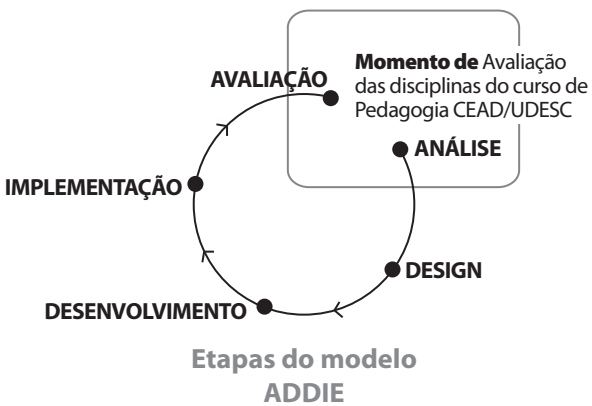
> No DIC, nas fases de design e desenvolvimento, o designer instrucional estrutura um conjunto de atividades independentes, distintas umas das outras por objetivos de aprendizagem explícitos e pelas relações estabelecidas entre pessoas, conteúdos e ferramentas. O design prevê, contudo, possibilidades de adaptação durante a execução da situação didática [...]. Dessa forma, a partir de uma concepção inicial, os processos de design instrucional se repetem recursivamente ao longo da execução.

Na citação acima, a autora refere-se às etapas de design e desenvolvimento, utilizando as denominações das fases do reconhecido modelo ADDIE[2] de design instrucional. Considerando esse modelo, pode-se dizer que as fases de design e desenvolvimento se referem aos momentos 1 e 2 da construção das disciplinas do curso de Pedagogia – Cead/Udesc, e os momentos 3 e 4, às etapas de implementação e avaliação do modelo ADDIE. Na organização explicitada na Figura 3, a equipe Multidisciplinar atua em todos esses momentos.

2. O modelo ADDIE (abreviatura em inglês para *analysis, design, development, implementation* e *evaluation* – análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação). O modelo ADDIE é amplamente aplicado no design instrucional clássico, que, na situação didática, separa a concepção (fases de análise, design, desenvolvimento) da execução (fases de implementação e avaliação). (FILATRO, 2008, p.26).

O momento final da produção das disciplinas refere-se à **avaliação** (ver Figura 3). Se forem consideradas as fases do modelo ADDIE, poder-se-ia classificar esse, como um momento que acontece e inter-relaciona a fase de avaliação (última fase do modelo ADDIE) e a fase de "análise" (primeira fase do modelo ADDIE). Em outras palavras, pode-se dizer que, para a produção das disciplinas do curso de Pedagogia do Cead/Udesc, a avaliação é o momento de fechamento de um ciclo e início de outro, conforme mostra da Figura 5 a seguir, que localiza essa etapa final.

Figura 5 - Momento de avaliação da produção das disciplinas do Cead/Udesc em relação ao Modelo ADDIE.



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Essa ação final é de responsabilidade dos designers gráficos e instrucionais que compõe a equipe multidisciplinar do Multi.Lab.EaD que, em conjunto, com a equipe responsável pelo suporte e manutenção do ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) e de Tecnologia da Informação, realizam uma reunião para avaliação da oferta anterior. Nessa reunião são compartilhadas as experiências vivenciadas por cada um dos agentes ao longo da duração das disciplinas e também é feita uma discussão da atuação da equipe. Tais relatos são discutidos e colocam sob avaliação os processos realizados anteriormente. Aplicam-se instrumentos de avaliação para definir se a organização e a estrutura do AVA serão mantidas ou modificadas a cada semestre. Considerando os resultados desse processo avaliativo, são propostas alternativas e modificações a serem implementadas na oferta seguinte. Boas experiências são mantidas e aprimoradas. Soluções anteriores que não alcançaram os objetivos iniciais são reavaliadas e alteradas. Qualquer alteração em nível pedagógico e didático, é formalizada pela equipe, posteriormente, encaminhada aos docentes e a seus superiores, sendo que as sugestões podem ser aceitas ou não.

Como alguns dos resultados das avaliações realizadas ao final de cada ciclo, pode-se destacar a maior atenção e cuidado atribuído, ao longo do tempo, às questões de direitos autorais e também à acessibilidade. Em relação aos direitos autorais, modificações em relação ao uso de imagens e textos nos AVA foram realizadas e, atualmente, as salas virtuais de cada disciplina contêm apenas recursos livres de direitos autorais ou com a devida licença. Materiais que não enquadram nessas regras são apenas indicados e devidamente referenciados no ambiente virtual e só podem ser acessados em páginas externas às institucionais. Em relação à acessibilidade, a cada semestre e em cada fase do curso, é realizado um diagnóstico dos alunos com algum tipo de deficiência matriculados e, de acordo com o resultado, o DI de Fase fica responsável por adequar, com a ajuda e apoio dos especialistas - técnicos e pedagógicos - do Núcleo de Acessibilidade, as salas virtuais da disciplina de modo que todos os conteúdos e imagens tornem-se acessíveis a esses estudantes. Em ambos os casos, a função do DI de Fase é sempre garantir a permanência dessas práticas no AVA, além de socializar tais informações e entre os professores.

Por fim, pode-se afirmar que, em todos esses quatro momentos de produção de disciplinas do curso de Pedagogia do Cead/Udesc, as dimensões da Educação, Tecnologia, Informação e Gestão - áreas do conhecimento que, segundo Filatro (2008) estão envolvidas no trabalho do design instrucional - bem como o trabalho cooperativo de todos os agentes envolvidos é o que permite a geração de um processo reflexivo e interativo constante, desejável e imprescindível no contexto de uma ação de design instrucional contextualizado.

Considerações Finais

Charlot (2000, p. 68) afirma que "[...] aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas [...]". Nesse sentido, é fundamental que professor e especialista na tecnologia educacional reconheçam que a lógica de construção de recursos didáticos e de produção de disciplinas para EaD não pode ser linear ou igual diante de todas as demandas, deve-se lidar com as especificidades, típicas de uma modalidade educacional que atende a um perfil amplo e diverso de acadêmicos.

No Multi.Lab.Ead, o planejamento pedagógico se inscreve numa perspectiva multidisciplinar e colaborativa, por meio de atuações de um designer instrucional que planeja, desenvolve e aplica situações didáticas específicas e que incorpora, durante todo processo de produção, os mecanismos de flexibilização e atualização constante. Esse foco nos processos de ensino e aprendizagem, mais do que nos conteúdos, possibilitou a contextualização do design instrucional nos processos de planejamento das disciplinas do Curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc.

Devido ao exposto, constata-se que a perspectiva contextualizada do DIC gera impactos positivos do ponto de vista dos processos, mas também é enriquecedora dos produtos. Essas inter-relações podem ser vistas na expansão das ações colaborativas que têm sido geradas entre o grupo de trabalho. Nesse sentido, o trabalho colaborativo, que se cria no interior do Multi. Lab.Ead para a produção de das disciplinas do Curso de Pedagogia a Distância da Udesc, gera uma base forte de aprendizados em todos os sentidos e rompe as barreiras do espaço único e restrito, seja do ponto de vista do trabalho do professor, do designer, seja do ponto de vista da comunicação, da organização pedagógica e curricular.

Sabe-se que a Educação a Distância é uma modalidade que apresenta diferenças da educação presencial, por isso exige também planejamento estratégico e profissionais capacitados para lidar com as tecnologias, com as inovações e com o gerenciamento das novas aprendizagens. Esse conjunto de estratégias pedagógicas e tecnológicas são materializadas em agentes e componentes que atuam de forma integrada e cooperativa. Traduz-se no exposto, umas das missões do Multi.Lab.EaD: o compartilhamento de conhecimento, criatividade e know how para o desenvolvimento dos processos, produtos e recursos de EaD.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: ‹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm›. Acesso em: 04 fev. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

FILATRO, Andrea; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. Contribuições do Learning Design para o Design Instrucional. In: 14º. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA (ABED) 2008. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200841151pm.pdf›. Acesso em: 30 jul. 2015.

MORAN, José Manuel, Mundo Virtual. **Cadernos Adenauer IV**. Rio de Janeiro, n. 6. Fundação Konrad Adenauer, abril, p. 31-45. 2004.

PANDINI, Carmen; LAURO, Aline de; VIVIANI, Daniela; ROSA, Elisa; TRIDAPALLI, Ana Laura; BLEICHER, Sabrina. Laboratório de desenho e Produção de Material Didático para EAD – MULTI. LAB.EAD: uma experiência compartilhada na produção de recursos didáticos. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTANCIA (ESUD) 2014, Fpolis. **Anais...**Disponível em ‹http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128146.pdf›. Acesso em: 30 jul. 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Projeto de Credenciamento SESU/MEC – 23000.003949.98**. Florianópolis: UDESC, 17 de julho de 1998.

30

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO PARA EAD: estudo da preferência do alunado da Universidade Estadual de Montes Claros

MACEDO, Maria Ângela Lopes Dumont
Doutora. Coordenadora da UAB e docente. UNIMONTES.

PASSOS, Betânia Maria Araújo
Doutora. Coordenadora adjunta da UAB e docente. UNIMONTES.

CARDOSO,Zilmar Santos
Doutoranda. Coordenadora do Cead e docente. UNIMONTES.

ROCHA, Josiane Santos Brant
Doutora. Coordenadora de pesquisa do CEAD, docente da Unimontes e FIPMoc. UNIMONTES e FIPMoc.

REIS, Vivianne Margareth Chaves Pereira
Doutoranda. Pesquisadora do CEAD/Unimontes e docente da Funorte. UNIMONTES.

SANTOS, Gustavo Souza
Mestrando. pesquisador e Designer Instrucional do Cead. UNIMONTES.

Palavras-chave:
Material Didático Impresso.
Educação a Distância.
Unimontes.

A proposta deste estudo foi conhecer a preferência dos acadêmicos pelo material didático impresso produzido para os cursos de graduação a distância pelo Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros – Cead/Unimontes. Desenvolveu-se, para tanto, um estudo descritivo e de corte transversal com amostra composta por 368 acadêmicos inseridos nos cursos de graduação do Cead/Unimontes. Para o estudo da preferência do alunado, um questionário validado foi aplicado por meio do ambiente virtual de aprendizagem da instituição, contendo questões que incluíam o perfilamento do acadêmico e características do material didático impresso (MDI) quanto à estrutura e eficácia para a aprendizagem. O conjunto de MDI analisado referiu-se a dois modelos distintos, produzidos em diferentes períodos - o vigente (6º período) e os períodos iniciais (1º ao 5º período) -, alocados na oferta de cursos da UAB/Unimontes de 2010/2013, para uma comparação acerca da estrutura didática e gráfica de apresentação de cada material. Para caracterizar o perfil amostral foi feita uma análise descritiva e, para a análise dos dados, foi realizado um teste binominal não paramétrico na comparação entre grupos. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. O alunado tem em média 31,40 anos, sendo predominantemente do sexo feminino e egressos de escolas públicas. Em sua rotina pessoal, os estudantes usam o MDI por cerca de cinco dias por semana com pelo menos duas horas semanais. Quanto ao projeto gráfico (tamanho de página, disposição do texto, fonte, ilustrações, espaçamento do texto, margens e encadernação), a preferência é pelo modelo vigente do MDI. A preferência também observada no modelo vigente refere-se à disposição do texto em duas colunas, ao entendimento de leitura, à compreensão do texto pela baixa recorrência ao dicionário e à clareza de linguagem. Conclui-se que a progressão da produção de material didático pelo Cead/Unimontes apresentou boa avaliação e contribuição referente à experiência discente pela preferência atestada pelo modelo vigente de MDI.

Introdução

As últimas décadas têm revelado novos paradigmas educacionais no cenário brasileiro. Há uma convergência de mudanças e adoção de novas perspectivas, especialmente com o fortalecimento e consolidação da modalidade de ensino a distância (ALEJANDRA; BEHAR, 2009). O jogo histórico-social revela novas fronteiras na transição da sociedade industrial com uma cultura de ensino para uma sociedade conectada e comunicacional, isto é, uma cultura da aprendizagem (ELIASQUEVICI; FONSECA, 2009; ALEJANDRA; BEHAR, 2009). Os contextos revelam uma densidade de panoramas interligados por vias históricas e culturais na soma de novidades e mudanças. A EaD coaduna-se a esse ínterim, uma vez tendo seu germe associado a um movimento sociocultural para escoar-se em novas formas de sentir e experimentar a Educação (EFFTING, 2010).

A constituição das bases da sociedade em rede em contexto pós-industrial reforça as razões e motivações da grande adesão, expansão e procura de instituições e ofertas de Ensino a Distância (BELLONI, 2008). Nessa perspectiva, a consciência política e cultural de que a Educação faz parte de suas bases e a condição para seu progresso (ALEJANDRA; BEHAR, 2009) justifica não apenas as iniciativas de universalização da Educação, mas a multiplicação de núcleos de EaD por sua característica inovadora e iminentemente social (ELIASQUEVICI; FONSECA, 2009). Tecnologia, interação e acessibilidade marcam os eixos dessa modalidade educacional imiscuída de variáveis sociais e culturais difusas (ALEJANDRA; BEHAR, 2009). É notório que todos os aspectos que afluem das origens e organização dos moldes em EaD revelam um processual condensado de fenomenologias onde se é possível ler o dado social humano no tempo e no espaço.

Com o desenvolvimento do ensino a distância e a ampliação de sua oferta, democraticamente, diversas frentes e iniciativas de formação foram criadas (ARETIO, 1994). Surgem núcleos e centros de educação a distância conectados às fenomenologias emergentes da EaD. Com tal caráter de multiplicação e expansão, naturalmente nem todos os processos foram investidos de rigor e parâmetros qualitativos que pudessem assegurar um pleno desenvolvimento da modalidade (PRETI, 2010). Aspectos pedagógicos e didáticos podem, no fulgor de tais cenários, perder certa qualidade por razões naturais em função do amadurecimento da modalidade e da velocidade de sua expansão. A EaD encerra uma série de premissas e características particularmente diferenciadas da modalidade de ensino presencial, não só pelo fragor técnico e ressignificado, mas pela virtude de sujeitos e espaços (BONICI; JUNIOR, 2010). Por esse caráter, a satisfação dos acadêmicos pelos produtos didático-pedagógicos em EaD apresenta particularidades essenciais para o alcance de seu objetivo primordial, que consiste no ensino e na aprendizagem (AVERBUG, 2003; ALEJANDRA; BEHAR, 2009).

Nessa trajetória de eventos e constatações, a necessidade de que se apliquem parâmetros avaliativos para intervenções oportunas que agreguem qualidade aos processos didáticos em EaD é robustecida (EFFTING, 2010). O material didático impresso (MDI) como elemento integrante da pedagogia em EaD é um extrato pertinente de discussão. Há uma variedade de elementos potenciais na estrutura didática, que viabilizam a efetividade dos processos em EaD. No entanto o material didático impresso apresenta-se como uma plataforma do fator gerador de autonomia e protagonismo frente ao aprendizado em EaD (ELIASQUEVICI; FONSECA, 2009).

A concepção, elaboração e produção de material didático impresso em EaD é o terreno sobre o qual este estudo se orienta. Numa medida investigativa e ao mesmo tempo avaliativa, objetivou-se avaliar a preferência de acadêmicos pelo material didático impresso produzido para os cursos de graduação a distância pelo Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros – Cead/Unimontes, considerando distintas ofertas de material com propostas didáticas próprias em cada uma delas. O estudo permitiu uma comparação da preferência do alunado quanto à estrutura didática e à apresentação técnica do material, sinalizando caminhos avaliativos a partir da experiência discente.

Metodologia

O estudo consistiu de uma abordagem descritiva, qualitativa e de corte transversal. A amostra envolveu o corpo discente dos cursos de graduação a distância da Unimontes, à época matriculados no 6º período e alocados nos polos de apoio presencial de Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Itamarandiba, Mantena, Pedra Azul, Pompéu, São João da Ponte, Cristália, Francisco Sá e Janaúba. Por meio de cálculo amostral, 368 acadêmicos foram selecionados aleatoriamente. Para a avalição do alunado, foram considerados dois modelos de materiais didáticos impressos oferecidos em períodos distintos e compostos de características próprias: o MDI oferecido no período vigente (6º período) e o MDI oferecido nos períodos iniciais (1º ao 5º período).

A amostra do estudo respondeu a um questionário elaborado e validado por membros da equipe do Centro de Investigación Didáctica en EaD (Cidead) da Universidad Nacional de Educación a Distância (Uned), na Espanha (1995), e reelaborado por Preti (2007). O conteúdo das questões incluiu o perfilamento do acadêmico e características do material didático impresso quanto à estrutura e eficácia para a aprendizagem (PRETI, 2010). Aspectos da estrutura do material, como elementos do projeto gráfico e o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem de maneira eficaz também foram examinados.

Um teste-piloto, com menor número de acadêmicos, foi aplicado a fim de identificar perguntas-problemas que justificassem modificações na estrutura do questionário e assertividade na coleta de dados. A aplicação do questionário se deu no ambiente virtual de aprendizagem da instituição e destinou-se aos estudantes vinculados à oferta 2010/2013 da UAB/Unimontes. Inicialmente, os participantes foram instruídos e esclarecidos sobre a pesquisa para, a seguir, responder ao questionário através da plataforma virtual institucional, o Virtualmontes.

Para caracterizar o perfil amostral foi feita uma análise descritiva com porcentagem, média e desvio padrão. Para a análise dos dados, as respostas foram agrupadas em categorias representativas e feita comparação dos agrupamentos através do teste de proporção binominal não paramétrico. O programa utilizado foi o pacote estatístico SPSS – versão 20.0. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$.

Essa pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes sob o protocolo Nº 2808, atendendo a todas as normas que constam na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, de 10 de outubro de 1996.

Resultados e Discussão

O perfil amostral do alunado está exposto na tabela 1. A média de idade dos sujeitos é de 31,40 com desvio padrão em 8,22 anos. Os estudantes são, em sua maioria, do sexo feminino e, quanto à escolaridade, egressos do sistema público de ensino (conforme apresentado na Tabela 1).

Na tabela 2 são apresentados valores referentes ao tempo destinado pelor acadêmicos, através do MDI, para realização de seus estudos. A utilização do material para estudo é feita, predominantemente, por mais de cinco dias por semana e pelo menos duas horas por dia, revelando adesão ao MDI na experiência pessoal de aprendizagem. É verificável, nesse sentido, que o material didático produzido pela instituição apresentou uma série de características estruturais e de conteúdo que permitem uma identificação e um sentido de engajamento pelo fator de motivação e aproximação do produto no universo pessoal do acadêmico. Fatores como adequação de linguagem e abordagem dialógica são apontados como determinantes para fazer dos produtos didáticos experiências que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem (SILVA; COSTA, 2010; SILVA 2011; BARRETO, 2003). O MDI se constitui como uma ferramenta aliada não apenas no processo de aprendizagem linear, mas integra uma experiência de ensino, é possível inferir que há um valor diferenciado em relação aos materiais didáticos, especialmente impressos, em EaD (ELIASQUEVICI, FONSECA, 2009). Pelas características da modalidade de ensino a distância de ressignificação do tempo e do espaço no aprendizado,

Tabela 1 - Perfilamento do alunado

PERFIL AMOSTRAL	N
Idade (anos)	31,40 ± 8,22
Feminino **Masculino**	79% 21%
Escola pública **Escola Particular**	89% 11%
Possui outro curso superior **Não possui outro curso superior**	30% 70%
n – Amostra - % - Porcentagem observada	

Fonte: Dados do estudo.

Tabela 2 - Tempo destinado para o estudo do MDI por semana e em horas

	Tempo de estudo por semana (Até 4 horas e até 4 dias) / (Proporção observada %) (n)	**Tempo de estudo por semana (Mais de 5 horas e mais de 5 dias) / (Proporção observada %) (n)**
Horas por semana que estuda MDI	68% / 236	32% / 112*
Dias por semana que estuda MDI	38% / 135	62% / 220*
p< 0,05 – Nível de significância estatística; n – Amostra - % - Porcentagem observada;		

Fonte: Dados do estudo.

o MDI configura-se como um elo entre professor e aluno, um circuito difuso de troca de experiências sobre a sensibilidade do estudante e a comunicação interativa disposta no produto didático impresso (ALEJANDRA; BEHAR, 2009; BARRETO, 2003; MARTINS 2011).

Em outro campo de análise, diversas abordagens de tempos distintos pontuam que no sucesso de um MDI num panorama em EaD é imprescindível que se atente para variáveis como projeto gráfico (PRETI, 1994; VERAS, 1999; ANDRADE, 2003, GIUSTA, 2003; MANFÉ, 2010). Elementos e grafismos não apenas dizem respeito a um aspecto visual ou esteticamente planejado. A percepção suscitada por esses elementos são guias de uma experiência estética constituída. O MDI torna-se um dispositivo agradável de interação e estudo, fomentando o aprendizado e facilitando a absorção de conteúdo. Assim, é necessário que o MDI em sua elaboração leve em conta itens de formato e arranjo gráfico em vias de oferecer a

Tabela 3 – Comparação da preferência pelo projeto gráfico do MDI nos dois modelos

PROJETO GRÁFICO DO MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO	PERÍODOS INICIAIS				6º PERÍODO			
	Muito Ruim/Ruim/ Razoável		Bom/Muito Bom		Muito Ruim/Ruim/ Razoável		Bom/Muito Bom	
	n	%		%	n	%	n	%
Tamanho de páginas	101	28	259*	72*	90	25	265*	75*
Disposição do Texto	97	27	260*	73*	102	29	254*	71*
Tipo e tamanho das letras	115	32	240*	68*	109	31	240*	69*
Ilustrações (Desenhos)	125	35	231*	65*	107	31	242*	69*
Espaçamentos do texto	90	25	263*	75*	90	25	263*	75*
Margens	79	22	273*	78*	77	23	265*	77*
Encadernação	87	25	268*	75*	81	23	273*	77*
* p< 0,05 – Nível de significância estatística; n – Amostra - % - Porcentagem observada								

Fonte: Dados do estudo.

melhor aprendizagem (MANFÉ, 2010; GIUSTA, 2003) e não somente a preocupação com o conteúdo. A tabela 3, na medida em que investiga aspectos do projeto gráfico dos dois tipos de MDI avaliados, reitera esta discussão e reforça o ensejo científico em torno das variáveis que envolvam o design instrucional.

A avaliação do projeto gráfico do MDI em questão apresenta um retorno satisfatório sobre sua qualidade. A aceitação (predominantemente assinalada em bom e muito bom) apresentou resultados significativos quanto à qualidade do material oriundo do 6º período e dos períodos anteriores de graduação. As variáveis referentes ao tamanho da página, disposição do texto, tipo e tamanho das letras, ilustrações, espaçamentos, margens e encadernação foram positivamente avaliados revelando a preocupação gráfica, estética e sensível dos produtos didáticos da instituição em investigação.

A tabela 4 apresenta resultados referentes à avaliação do MDI a partir da disposição do texto e entendimento da leitura. Quanto à disposição do texto, não houve diferença significativa pela preferência dos alunos por nenhum dos modelos de uma ou duas colunas no MDI. Quanto ao melhor entendimento da leitura proporcionado pelo MDI, este apresentou uma preferência significativa do alunado pelo modelo de material do 6º período.

A elaboração do MDI compreende um processo de guia pedagógico desde o conteúdo até a montagem gráfica, passando também pelo nível de linguagem adotado. É fundamental que o MDI delegue autonomia ao estudante para que ele otimize e efetive seus estudos (ELIASQUEVICI; FONSECA, 2009). A linguagem é um fator primordial em EaD, por ser a distância, esse acaba por ser um um elemento constitutivo de seu processo (AVERBUG, 2003). Clareza, consistência, seleção vocabular, diálogo e expressividade são marcadores de ação dos produtos didáticos em EaD, em um contexto em que promovem compreensão e facilitam o aprendizado (FONSECA, 2009; LENZI, 2010).

A produção de material didático impresso em EaD, no Brasil, é uma discussão recente, mas aberta a investigações. Nesses termos, por esse caráter relativamente novo a análise de tais produtos precisa ser claramente observada.

Tabela 4 – Comparação da preferência pelos modelos de MDI quanto à disposição do texto e entendimento da leitura

	MDI dos períodos iniciais (Em 1 coluna) / (Proporção observada %) (n)	**MDI do 6º período (Em 2 colunas) / (Proporção observada %) (n)**
Disposição do texto no MDI (Formato em colunas)	46% / 166	54% / 194
Entendimento da leitura no MDI	35% / 124	65% / 230*
p< 0,05 – Nível de significância estatística; n – Amostra - % - Porcentagem observada;		

Fonte: Dados do estudo.

Tabela 5 – Comparação da preferência pelos modelos de MDI quanto ao vocabulário

-	Quanto ao vocabulário (MDI anterior)		Quanto ao vocabulário (MDI 6º período)	
-	N	%	n	%
Recorreu várias vezes ao dicionário	83	24	61	17
Fez poucas ou nenhuma consulta ao dicionário	270*	76*	288*	83*
p< 0,05 – Nível de significância estatística; n – Amostra - % - Porcentagem observada;				

Fonte: Dados do estudo.

Vale destacar, então, a relevância da sistematização na produção do MDI, da organização de situações envolvendo o ensino e a aprendizagem, metodologias de avaliação, acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, entre outras medidas dispostas a tornarem uma relação pessoal como o estudo do alunado junto ao MDI, uma significativa experiência de aprendizado (MALLMANN, 2008; VERAS, 1999). A fenomenologia da EaD compreendeu com a democratização do Ensino Superior uma proliferação de núcleos produtores de MDI (EFFTING, 2010), todavia não seguidos de um processo de maturação e qualificação tão velozes quanto sua multiplicação. É prontamente observável que a produção de material didático é um processo extremamente denso e conectam-se diretamente as metas primordiais da EaD na história e no mundo (ELIASQUEVICI; FONSECA, 2009; ALEJANDRA; BEHAR, 2009).

Aspectos dialógicos e de compreensão geral do MDI são abordados nas tabelas 5, 6 e 7. Os resultados apontam que a construção vocabular, a clareza na linguagem e a compreensão geral do MDI foram bem avaliados pelo alunado. A aceitação e satisfação supõem uma adesão pessoal do MDI no itinerário formativo dos acadêmicos.

Os achados literários evocam a qualidade de sensibilidade, adequação, compreensão e inovação em MDI como fatores para o um processo formativo em EaD bem sucedido. A observação paralela do MDI produzido no 6º período, vigente ao núcleo amostral e dos períodos anteriores experimentados pelo mesmo grupo, demonstrou um histórico de evolução progressiva e substancial do MDI, o que foi atestado pela preferência assinalada.

Tabela 6 – Comparação da preferência pelos modelos do MDI considerando a linguagem

	Quanto à clareza, o texto está escrito (MDI anterior)		Quanto à clareza, o texto está escrito (MDI 6º período)	
	N	%	n	%
Numa linguagem muito técnica, tornando a leitura difícil e cansativa	103	29	69	20
Numa linguagem clara, tornando a leitura de fácil entendimento	252*	71*	276*	80*
p< 0,05 – Nível de significância estatística; n – Amostra - % - Porcentagem observada;				

Fonte: Dados do estudo.

Tabela 7 – Comparação da preferência pelos modelos de MDI considerando a compreensão do texto

	Compreensão do material didático (MDI anterior)		Compreensão do material didático impresso (MDI 6º período)	
	N	%	n	%
Texto é claro	179	50	186	55
Texto apresenta grau de dificuldade ou não foi possível a compreensão total	177*	50*	154*	45*
p< 0,05 – Nível de significância estatística; n – Amostra - % - Porcentagem observada;				

Fonte: Dados do estudo.

Considerações Finais

Conclui-se mediante dados da pesquisa que ocorreu uma adesão e satisfação dos acadêmicos pelos materiais didáticos impressos do Cead/Unimontes, incluindo os dois modelos, entretanto observou-se também uma preferência pelo MDI quanto ao entendimento da leitura pelo formato proposto pelo MDI do 6° período.

Referências

ALEJANDRA, P.; BEHAR, C. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. São Paulo: ARTMED, 2009.

ANDRADE, A. F. Constuindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, M. (Org). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 255-270.

ARETIO, L. G. Educación a distancia. Bases conceptuales. In:_____. **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidad de Educación a Distância. 1994. p. 11 – 57.

AVERBUG, R. Material didático impresso para educação à distância. Tecendo um novo olhar. **Colabor@**. Porto Alegre, v. 2, n. 5, set. 2003.

BARRETO, A. Políticas de monitoramente da informação por compreensão semântica dos seus estoques. **DataGramaZero**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, abr. 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. São Paulo: Autores associados, 2008.

BONICI, R. M. C.; JUNIOR, C. F. A. Produção de material didático para a disciplina online de Probabilidade e Estatística. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010, Paraná. Disponível em: ‹http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/TIC/222.pdf.› Acesso em: 9 jul. 2015.

EFFTING, M. A. O. Material didático impresso em EAD: ferramenta que se estabelece. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICA DEL SUR, 2010, Mar Del Plata, Argentina. Disponível em: ‹https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96912/MATERIAL%20DID%C3%81TICO%20IMPRESSO%20EM%20EaD%20FERRAMENTA%20QUE%20SE%20ESTABELE.pdf?sequence=1.› Acesso em: 9 jul. 2015.

ELIASQUEVICI, M. K.; FONSECA, N. A. **Educação a Distância**: orientações para o início de um percurso. 2. ed. Belém: EDUFPA, 2009.

FONSECA. J. J. S. **Material didático em Educação a Distância.** 2009. Disponível em: ‹http//: www.slideshare.net/joaojosefonseca/material-didatico-em-ead-joao-jose-saraiva-da-fonseca›. Acesso em: 9 jul. 2015.

GIUSTA, A. S. FRANCO, I. M. (Org). **Educação a Distância:** uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

LENZI, G. K. S. **Diretrizes para a gestão de projetos de cursos de capacitação na modalidade de educação a Distância.** 2010. 147 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MALLMANN, E. M. **Mediação pedagógica em educação à distância:** cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos. 2008. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MANFÉ, A. C. A.; MAIA, A. E. F.; BOTELHO, M. Referenciais de qualidade como base para o estudo de um curso de Bacharelado em Administração à distância: uma análise do material didático, professores e tutores. In: VII SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 2010, Rio Janeiro.

MARTINS, J. A. **Fluxo de informação no processo de produção de material didático na EAD.** 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PRETI, O. **Parâmetros para avaliação de material didático impresso para a EaD**. Cuiabá: NEaD/UFMT, 2007.

_____. (Org). **Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas**. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

SILVA, L; COSTA, C. J. Os critérios de qualidade no material didático impresso na EAD. In: V EPEAL Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade, 2010, Alagoas.

SILVA, I. M. Educação a Distância: uma abordagem dialógica na construção de materiais didáticos impressos. **Revista Didática Sistêmica**. Porto Alegre, v.13, n.1, jan./jul. 2011.

VERAS, D. Material impresso na educação a distância: estratégias de concepção e redação. **SIMAOC On-line**, 1999. Disponível em: ‹http://simaocc.home.sapo.pt/e-biblioteca/pdf/ebc_dauroveras1.pdf.› Acesso em: 9 jul. 2015.

31

DESENHOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: experiências vivenciadas na Graduação, Pós-Graduação e Extensão na Universidade do Estado da Bahia - Uneb

SALES, Kathia Marise Borges
Doutora. Pró-Reitora de Ensino de Graduação. UNEB.

ALMEIDA, Maria Auxiliadora de Oliveira
Doutora. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Química UAB/CAPES. UNEB.

SANTOS, Francine Mendes dos
Especialista. Coordenadora do Sistema UAB/CAPES pela UNEB. UNEB.

LUZ, Danila Vasconcelos Oliveira da
Especialista.Coordenadora da Oferta Semipresencial. UNEB.

Palavras-chave:
Educação a distância.
Modelos.
Desenho pedagógico.

Apresenta os cursos oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) na modalidade a distância, caracterizando e detalhando as diferentes estruturas de organização acadêmico-pedagógicas e as funções dos sujeitos envolvidos. Com vasta experiência nesta modalidade e com grande abrangência no estado, a Uneb acumula uma expertise que permite cotejar as diferentes experiências e identificar os elementos mais comuns e os que as diferenciam.

Introdução

A Educação a Distância, por suas características específicas, demanda desenhos pedagógicos diferenciados do ensino presencial. Dentre elas, a mais estruturante, e que determina sua diferenciação em relação ao ensino presencial, é o desenvolvimento de atividades sem a presença física síncrona de docentes e discentes. Ou seja, na Educação a Distância, a interação entre os discentes e destes com os docentes se dá por várias formas, síncronas e assíncronas, com presença física ou mediação tecnológica. Desta característica estruturante derivam outras também relevantes, a saber: a) autonomia e autodisciplina do sujeito aprendiz; b) divisão das tarefas docentes em equipe multidisciplinar; c) utilização das TIC na mediação dos processos de construção do conhecimento; d) material didático instrucional direcionado ao estudo-dirigido, com linguagem dialógica e outros.

Partindo desta premissa, o planejamento da oferta de ensino a distância deve considerar os elementos e o contexto do processo formativo que almeja desenvolver, de forma a configurar o desenho pedagógico mais adequado a esses requisitos. Elementos como o quantitativo de público-alvo a ser atingido, a distribuição geográfica deste público, a carga horária destinada ao processo formativo, o tempo disponível para seu desenvolvimento, o nível de autonomia do público e a tipologia do curso (graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento etc.) determinam, em cada contexto, o desenho pedagógico que melhor atende à especificidade daquele público para atingir objetivos definidos.

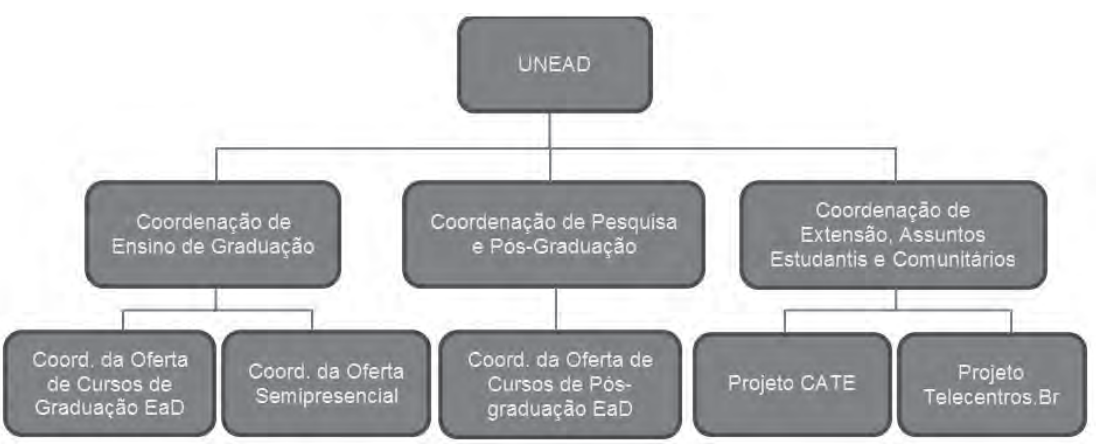
Em 2014, a gestão da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), através do seu Conselho Superior, decidiu aprovar e implantar a Unidade Acadêmica de Educação a Distância (Unead), por meio da Resolução CONSU nº 1.051/2014, com a natureza de órgão acadêmico de gestão, supervisão, regulação e acompanhamento das ações e projetos na modalidade de Educação a Distância, diretamente vinculada à Reitoria, em permanente articulação com as Pró-reitoras Acadêmicas e com os Departamentos, respeitando as atribuições regimentais específicas destas instâncias, com a estrutura e respectivos projetos em andamento conforme apresentado na Figura 1.

O presente texto apresenta diferentes desenhos pedagógicos vivenciados hoje na Universidade do Estado da Bahia, em diferentes contextos formativos: a) cursos de graduação a distância; b) cursos de pós-graduação a distância; c) componentes curriculares semipresenciais ofertados em cursos presenciais de graduação; d) cursos de extensão ofertados em dimensão estadual ou nacional, com elevado quantitativo de discentes e formato autoinstrucional. Ao apresentar os diferentes formatos, este texto tem como objetivo ilustrar o vasto leque de possibilidades de organização pedagógica de cursos a distância, oferecendo ainda para a comunidade acadêmica indicações e sugestões de possíveis caminhos para outras ofertas.

Oferta de cursos de graduação e de pós-graduação na modalidade a distância

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb) estabelece parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2006, oferecendo, atualmente, doze cursos de graduação, dentre eles, onze licenciaturas e um bacharelado; bem como cinco cursos de pós-graduação, na modalidade a distância, em 42 polos de apoio presencial, distribuídos por todo o território baiano, exercendo assim o seu papel no processo de democratização do acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade.

Figura 1 - Diagrama da Unidade Acadêmica de Educação à Distância da Uneb e seus projetos atuais.



Fonte: Elaboração das autoras (2015).

A organização pedagógica destes cursos está alicerçada na concepção e proposta pedagógica institucional, nas Diretrizes Curriculares dos respectivos cursos e nos referenciais teórico/práticos, visando um processo de aprendizagem significativo capaz de proporcionar ao discente ampliação das suas competências cognitivas e habilidades profissionais, bem como da sua autonomia reflexiva, que lhe permite relacionar o conhecimento científico com seu cotidiano e com a evolução histórica da sociedade, contribuindo com seu desenvolvimento pessoal, para pleno exercício da cidadania.

O Decreto Federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, assinala a Educação a Distância como:

> Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, decreto nº 5.622, de 19/12/2005).

As estratégias pedagógicas utilizadas permitem planejar, desenvolver, disponibilizar, executar e avaliar procedimentos e metodologias que possibilitam o alcance dos objetivos institucionais, de forma consistente e dinâmica, integrando as diferentes tecnologias de comunicação com as diferentes possibilidades de interatividade, pautando-se tanto na eficiência quanto na motivação dos sujeitos, conforme defende Kenski (2003, p. 75):

> Nessa perspectiva, não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender.

Partindo destes pressupostos, o processo de ensino e aprendizagem nestes cursos apresenta algumas especificidades em relação à modalidade presencial, no que concerne ao aspecto espaço-temporal estabelecido entre discentes e docentes (tutores e professores formadores), além da organização das atividades disciplinares em módulos. Para o desenho pedagógico desta oferta, considerou-se como parâmetro o modelo da Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes), conforme apresentado na Figura 2. :

Figura 2 – Diagrama da Oferta de Cursos de Graduação e Pós-graduação a distância Uneb/UAB/Capes

Fonte: Elaboração das autoras (2015).

Atribuições dos sujeitos envolvidos

» **Equipe de Coordenação dos cursos:** composta pelo Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, Coordenador Pedagógico, de Estágio, de TCC, como também pelo secretário e apoio acadêmico. Responsável por articular, instruir e acompanhar a equipe de professores no processo de planejamento, organização e oferta dos componentes curriculares, ao tempo em que estabelece interlocução com os discentes através do polo de apoio presencial e do Ambiente Virtual de Aprendizagem adotado pela Uneb, a plataforma Moodle. Orienta e supervisiona as atividades de tutoria, refletindo sobre os processos educacionais, na busca constante de uma maior qualidade do ensino.

» **Professor Formador:** aliado aos conhecimentos técnico-científicos na sua área de atuação deve apresentar uma sólida formação que lhe permita visão crítica do desenvolvimento científico e da sua aplicação na realidade social e educacional com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Elabora o planejamento do componente curricular, produzindo abordagens inovadoras de aprendizagem e orientando os discentes no processo educacional. Ademais, orienta a equipe de tutores dando-lhes o suporte pedagógico e de conteúdo para atendimento das demandas discentes.

» **Tutor:** articula o processo colaborativo de ensino e aprendizagem, utilizando as tecnologias e as metodologias definidas pelo professor à medida que estimula e potencializa o desenvolvimento intelectual, habilidades e autonomia dos discentes. Para Souza et al. (2004, p. 02) o tutor

> [...] tem papel fundamental, pois garante a interrelação personalizada e contínua do aluno no sistema e viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e a execução dos objetivos propostos [...].

O perfil exigido para esta função é de especialista na área do curso para garantir a orientação dirigida às atividades e ao atendimento de dúvidas. Para a tutoria a distância se prevê um tutor para cada 25 alunos e, para a tutoria presencial, um tutor por turma, podendo ambos atuar em apenas uma oferta por vez.

» **Discente:** personagem central no processo de ensino e aprendizagem. Deve exercer papel atuante na construção do conhecimento colaborativo em situações presenciais e virtuais, em articulação com colegas da turma, professores formadores e tutores.

Atividades presenciais e a distância

A proposta metodológica adotada pauta-se em atividades síncronas, desenvolvidas no polo de apoio presencial, e assíncronas, em maior parte desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem. As atividades avaliativas são processuais e acontecem durante toda a realização do componente curricular, culminando com a aplicação de avaliações específicas para apresentação de síntese de conhecimentos adquiridos que deve ser realizada especificamente no polo de apoio presencial ao qual o discente está vinculado. Os encontros presenciais no polo de apoio presencial, para os cursos de graduação, acontecem uma vez por semana e, para os cursos de pós-graduação, uma vez por mês.

Polo de apoio presencial

O polo de apoio presencial foi caracterizado pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, como

> [...] unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior [...]. (BRASIL, 2006).

Silva et al. (2010, p. 3) define o polo UAB como:

> [...] o braço operacional da instituição de ensino superior na cidade do estudante (ou na mais próxima dele), onde acontecem os encontros presenciais, o acompanhamento e orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais.

Esta unidade torna-se um dos elementos de fundamental importância para a oferta de cursos, com atuação administrativa, acadêmica e pedagógica.

Oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial

O processo de construção do Projeto da Oferta de Componentes Curriculares, na modalidade Semipresencial para os cursos presenciais de oferta contínua de graduação, foi gestado na Uneb, considerando a necessidade da definição de um formato específico para esta modalidade de oferta. A garantia dos princípios da qualidade e responsabilidade social busca contemplar o perfil da Instituição, seu histórico, multicampia, política, cultura acadêmica, regulamentação, entre outros aspectos. A Pró-reitora de Ensino de Graduação (Prograd), estrutura na qual nasceu o projeto, construiu processualmente e, de forma criteriosa, o caminho de implantação e fortalecimento deste, articulando o conhecimento técnico do seu corpo docente e a parceria com os Colegiados/Departamentos.

A Uneb vem oferecendo componentes curriculares na modalidade semipresencial desde o segundo semestre do ano de 2010. Esta oferta vem oportunizando aos docentes em formação a vivência em outros espaços formativos, em tempos diferenciados de acordo com sua autonomia de aprendizagem, e em contato direto com as possibilidades de mediação pedagógica das TICs, aproximando-os de uma maior compreensão das exigências da contemporaneidade.

Ao longo de dois anos de avaliações, foram elaborados os primeiros critérios e procedimentos específicos para a oferta, que subsidiaram a construção de uma resolução interna, aprovada no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição (Consepe), que define as condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial, nos cursos de graduação, até o limite de 20% da carga horária total do curso.

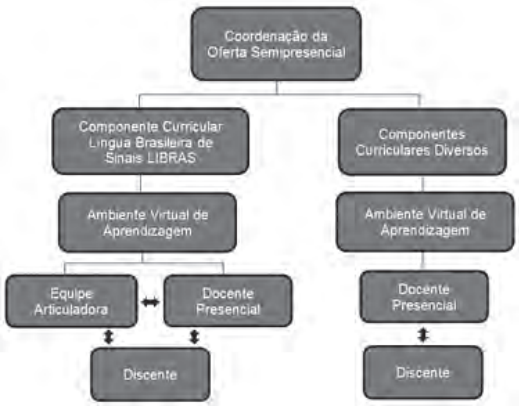
A Resolução Consepe nº 1508/2012, consoante ao que preceitua a Portaria MEC nº 4.059/2004, o Decreto Federal nº 5.622/2005 e o art. 81 da Lei nº 9.394/96, com base nos artigos 14, 65, §1º, 143 e 227 do Regimento Geral da Uneb, surge como um marco institucional da oferta na modalidade semipresencial nos cursos presenciais da universidade e apresenta, inicialmente, dois subprojetos, com desenhos de oferta diferenciados:

1. da oferta do componente curricular Língua Brasileira de Sinais (Libras), introduzindo o modelo de docência compartilhada;
2. da oferta de componentes curriculares diversos, com docente que tenha formação ou experiência em Ead ou TIC na Educação.

Em 2014, o projeto da oferta semipresencial em cursos presenciais de graduação passa a ser gerido pela Unead que, em parceria com a Prograd, vem construindo caminhos para a convergência entre as modalidades presencial e a distância, procurando proporcionar aos estudantes flexibilidade e maior autonomia na construção de suas trajetórias formativas e a otimização de possibilidades de acesso ao conhecimento científico, à formação profissional e à cidadania.

A seguir, serão detalhados os desenhos em funcionamento atualmente para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial na Uneb, regidos pela Resolução Consepe nº 1508/2012, tendo como base a figura 3:

Figura 3 - Diagrama da Oferta Semipresencial da Uneb.



Fonte: Elaboração das autoras (2015).

Oferta do componente curricular de Língua Brasileira de Sinais - Libras

Em 2005, o Decreto Federal nº 5.626 estabeleceu um cronograma de oferta gradativa do componente curricular "Libras – Língua Brasileira de Sinais", com carga horária de 60 horas, obrigando as instituições de Educação Superior, que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores, a incluir Libras como componente curricular, em prazos definidos e percentuais mínimos.

Como se trata de um novo campo de atuação, que teve o seu reconhecimento legal em 2002, por meio da Lei nº 10.436, há uma carência generalizada no país, e, especialmente, na Bahia, de profissionais formados, habilitados e certificados para ministrar tal componente. Apesar da demanda por este perfil pelos Colegiados de Curso/Departamentos nos concursos públicos docentes realizados, até o presente momento a universidade ainda não conta em seu quadro efetivo docente com um quantitativo suficiente para atender à demanda das suas turmas presenciais.

Diante deste cenário, destacando-se a urgência em atender à exigência legal e à natureza multicampi da Uneb, deliberou-se como alternativa mais viável para o contexto exigido, a oferta do componente curricular Libras na modalidade semipresencial.

Para o desenho desta oferta, considerou-se como parâmetros o uso de diferentes possibilidades de interação e construção do conhecimento, disponíveis nos ambientes on-line; a distribuição de atividades presenciais e atividades a distância e a concepção e distribuição de funções dos sujeitos docentes.

Docência Compartilhada

A função docente neste desenho é compartilhada entre o Docente Articulador, profissional contratado mediante consultoria, com formação específica e maior aporte de conteúdo - em atendimento à exigência legal -, e o Docente Presencial, com formação em Educação Especial, professor da universidade, que atua presencialmente vinculado ao Departamento, e também on-line no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), acompanhando cada turma específica no desenvolvimento das atividades.

Ao instituir um grupo de sujeitos em um processo compartilhado de funções, evidencia-se o planejamento como uma prática ainda mais essencial ao alcance dos objetivos no ensino a distância. Neste sentido, faz-se necessária a coordenação efetiva dos processos de planejamento, execução e avaliação, que nesta experiência é assumida pela Unead através da Coordenação da Oferta Semipresencial, em parceria com a Prograd.

É importante esclarecer que, na perspectiva adotada, o planejamento é coletivamente construído em momento presencial que antecede o início das atividades com os discentes, e constitui-se o contrato a que todos devem seguir, alterado em decisão conjunta com o Docente Articulador e a Coordenação da Oferta Semipresencial.

Atribuições dos sujeitos envolvidos

» **Docente Articulador:** elaboração de proposta inicial e participação no processo coletivo de definição do planejamento do componente curricular; estruturação do AVA; formação e acompanhamento dos docentes presenciais no desenvolvimento dos conteúdos e orientação aos discentes tanto nas atividades presenciais quanto on-line; elaboração dos instrumentos de avaliação e orientação para correção. Atualmente, a oferta de Libras conta com uma equipe de nove profissionais, sendo quatro Docentes Articuladores (responsáveis pelo conteúdo do componente); quatro Docentes Instrutores (responsáveis pelas oficinas práticas de Libras) e dois Intérpretes (responsáveis pela comunicação entre surdos e ouvintes da equipe).

» **Docente Presencial:** mediação da construção colaborativa do conhecimento no AVA; coordenação dos encontros presenciais; orientação e acompanhamento dos discentes no desenvolvimento do cronograma de atividades; avaliação da aprendizagem discente.

Para Moran (2011, p. 1):

> É fundamental o papel do professor-orientador na criação de laços afetivos. Os cursos que obtêm sucesso, que tem menos evasão, dão muita ênfase ao atendimento dos alunos e à criação de vínculos.

É o Docente Presencial quem tem contato direto com o discente, que o acompanha em seu processo. Por isto também é o docente responsável pelo processo de avaliação, sendo os instrumentos e critérios de correção elaborados pelo Docente Articulador.

Atividades presenciais e a distância

As atividades deste componente curricular são desenvolvidas presencialmente (trabalhos em grupo, pesquisas, seminários, oficina, interação com a comunidade externa, entre outras) e a distância (chats, fóruns, questionários on-line, pesquisas na web e outros recursos do AVA), além de atividades presenciais com mediação tecnológica (videoconferência). Para Moran (2011, p. 3):

> [...] os modelos híbridos on-line, que têm atividades síncronas e assíncronas parecem mais adequados para estudantes iniciantes, em fase de formação e progressivamente se pode diminuir os tempos síncronos, na medida em que os alunos vão adquirindo maior autonomia.

A opção por um modelo híbrido se justifica em função de alguns aspectos: desafio estrutural e tecnológico que a EaD ainda representa para a universidade; caráter do próprio componente, que envolve uma dimensão de competência mínima no uso da Língua de Sinais – Libras; compreensão de que boa parte destes discentes não tem familiaridade com ambientes virtuais e nem uma cultura de autonomia de estudo, como é exigido em um desenho completamente a distância.

Assim, para o desenvolvimento deste componente, na perspectiva metodológica implementada, são extremamente relevantes as discussões e o desenvolvimento de projetos e atividades colaborativas, de forma que o curso, em parte está pronto e em parte é construído por cada grupo, a partir da sua realidade local.

Oferta de componentes curriculares diversos

Atento ao princípio do respeito às especificidades da universidade e de seu compromisso social, o processo de implantação e acompanhamento da oferta de componentes curriculares diversos desenvolveu-se em formato de gestão colegiada com adesão voluntária dos Colegiados de Cursos e Departamentos.

O fluxo desta oferta segue o caminho Departamento Unead. Esse formato de adesão, a partir do Colegiado/Direção do Departamento, justifica-se uma vez que os componentes ofertados na modalidade semipresencial devem obedecer ao limite de até 20% da carga horária total do curso, conforme legislação em vigor, e devem ser de total conhecimento, aprovação e acompanhamento do Colegiado e da Direção.

O desenho metodológico proposto para a oferta de componentes curriculares diversos preza pelo intenso acompanhamento do docente, tanto nas atividades presenciais quanto nas atividades à distância. Porém, entende-se, também, que a cultura dessa modalidade ainda não está totalmente inserida na comunidade acadêmica. Dessa forma, o desenho conta ainda com o acompanhamento do Colegiado de Curso, que efetivamente adere à oferta conforme as condições existentes, e da Unead, que orienta o planejamento pedagógico e sua execução.

Um docente por turma

A lógica deste desenho é que viabiliza a mediação pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem pelo próprio docente, sem a necessidade de tutores ou monitores.

» **Docente:** responsável por todo o processo de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das atividades presenciais e a distância. É indicado pelo Departamento/Colegiado para ministrar um determinado componente, implicando em experiência sobre a modalidade e em uma relação quantitativa viável de estudantes para cada docente que permita a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, sem haver sobrecarga ou falta no processo de mediação.

Por conta da estrutura física multicampi da universidade, pode ministrar componentes semipresenciais, o docente lotado no departamento de origem da oferta ou lotado em outro departamento próximo, assumindo a condição de professor cooperador, o que pode enriquecer e potencializar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Planejamento e desenvolvimento específicos

Uma das exigências da resolução que rege a oferta semipresencial na universidade é o perfil docente com formação ou experiência nas áreas de EaD e/ou TIC para Educação. Sobre a formação docente, em entrevista à Folha Dirigida, Moran (2010, p. 2) relata que:

> O professor demora em torno de dois anos - numa pesquisa feita na França – para dominar as tecnologias e poder utilizá-las no seu planejamento e avaliação. Há um longo caminho de aprendizagem como usuário e depois como educador.

Esta é uma condição estabelecida desde o início do projeto, ainda em sua versão piloto, considerando a sabida existência de muitos profissionais com este perfil em atuação na instituição.

Acompanhamento do Colegiado de Curso e da Coordenação da Oferta Semipresencial na Unead

A parceria com os Colegiados de Curso no acompanhamento do processo foi uma ação prevista desde o início do projeto e é reforçada a cada semestre, dentro do princípio da gestão colaborativa e também em função do caráter multicampi da Instituição, por serem estas as instâncias fisicamente próximas do corpo discente e da realização de atividades presenciais.

Neste sentido, podemos relacionar como as principais ações do Colegiado o conhecimento sobre a oferta semipresencial para a indicação dos componentes curriculares e docentes, o acompanhamento da execução, dos registros acadêmicos e do limite de 20% da carga horária total do curso. Quanto ao acompanhamento da execução pela Unead, são emitidos, pelo menos, dois relatórios de acompanhamento por parte da Coordenação da Oferta para as Coordenações de Colegiado e respectivos docentes, com análises parciais da oferta dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem, em suas salas específicas, no que diz respeito aos artigos 25º e 26º da Resolução nº 1508/2012, que tratam da utilização e organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e da composição dos instrumentos pedagógicos de orientação aos discentes.

Oferta de cursos de extensão na modalidade a distância

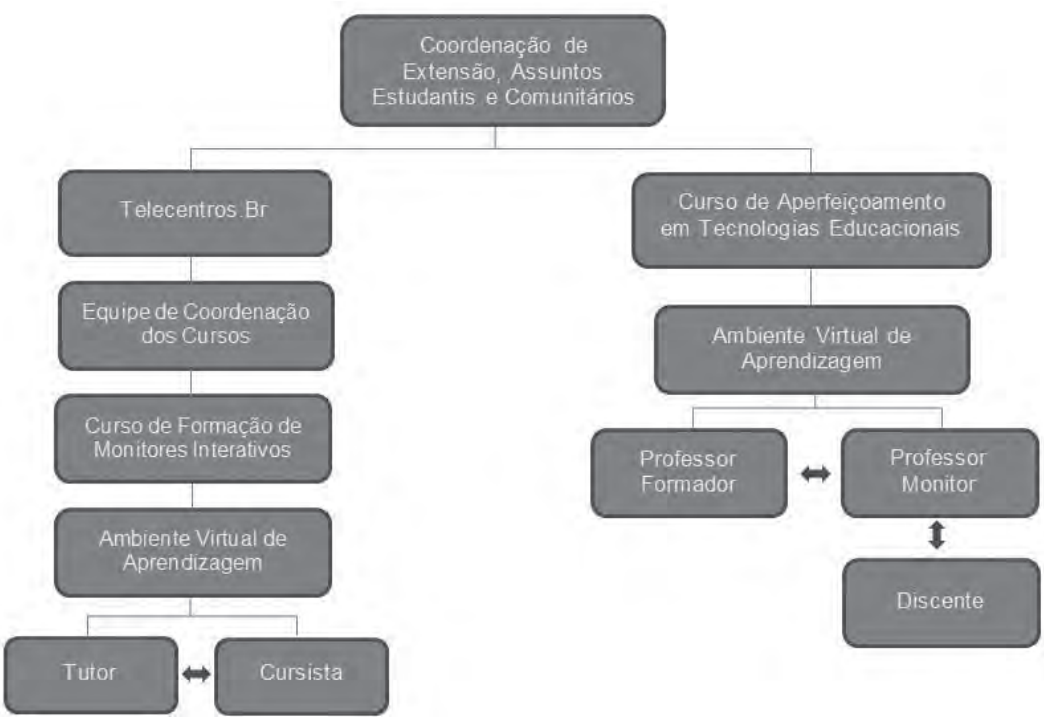
Nos últimos dois anos, a Unead desenvolveu, em parceria com instâncias governamentais, dois cursos de extensão com grande abrangência territorial na modalidade a distância e com desenhos de oferta diferenciados, de acordo com a figura 4.

Curso Telecentros.BR

Em 2012 o Ministério das Comunicações, através da Secretaria de Inclusão Digital, responsável pela execução do Programa Telecentros.BR, publicou a Portaria nº 16, que em seu artigo primeiro prevê o estabelecimento de diretrizes e normas para execução do Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades – Telecentros.BR. Neste mesmo ano, a Uneb celebrou o convênio de nº 14/2012 com este Ministério, instituindo, assim, o Núcleo de Formação para Inclusão Digital.

Este núcleo, que naquele momento estava vinculado à Pró-reitora de Extensão da Universidade, em 2014, passou a ser gerido pela Unead e, com o desafio de realizar a capacitação de atores sociais nas habilidades e conhecimentos necessários para a consolidação da inclusão sócio-digital em todo o Brasil, apresentou, inicialmente, o Curso de Formação de Monitores Interativos, com desenho detalhado abaixo.

Figura 4 - Diagrama da Oferta dos Cursos de Extensão a distância da Uneb.



Fonte: Elaboração das autoras (2015).

Curso de Formação de Monitores Interativos

Com o objetivo de capacitar os agentes de inclusão digital - monitores e gestores de telecentros das iniciativas participantes do Programa Telecentros.BR -, e promovendo o desenvolvimento de habilidades individuais, coletivas e colaborativas, relacionadas ao uso das TICs, este curso teve previsão de formação de 2000 monitores de todo o Brasil, com carga horária total de 480 horas e realizado no período de doze meses.

Tendo em vista a proposta do curso no que concerne à construção de conhecimento de forma interativa e colaborativa, adotou-se uma metodologia de formação em rede, pautando-se em Castells (2003, p. 566) que apresenta o conceito de Rede como "[...] um conjunto de nós interconectados [...]" e nó como "[...] o ponto no qual uma curva se interconecta [...]", entendendo-se como:

> [...] estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação [...].

Atribuições dos sujeitos envolvidos

- **Equipe de Coordenação do curso:** responsável por coordenar, apoiar e supervisionar os professores formadores e tutores, não atuando diretamente com os cursistas, mas tendo papel essencial em relação à garantia da unicidade do processo formativo e alcance dos objetivos propostos. É composta pelo coordenador do curso, supervisores de tutoria e assistentes de coordenação.
- **Professor Formador:** responsável pelo planejamento, organização, produção e sistematização do conteúdo específico, em formatos diversos de material didático; formação e orientação dos tutores através de encontros presenciais e virtuais para mediação da construção do conhecimento e articulação com os cursistas.
- **Tutor:** responsável por mediar e avaliar a construção do conhecimento do cursista, atuando como motivador na sistemática de acesso e cumprimento de atividades, a partir de processos formativos presenciais e semanais com a equipe de coordenação do curso.

Atividades presenciais e a distância

Sem a previsão de encontros presenciais, os elementos de mediação pedagógica que nortearam o curso foram os recursos e ferramentas do AVA, assim como a utilização de redes sociais como espaço de interação e possibilidades de criação de comunidades de aprendizagem on-line, material didático específico, produzido em diferentes formatos, em linguagem interativa e voltado à realidade dos aspectos sócio-econômico-culturais de uma comunidade e a inserção dos seus membros no mundo digital e atividades de construção do conhecimento, de caráter autoavaliativo, objetivando a reflexão sobre a prática e a busca por caminhos concretos de intervenção, focando na construção final de mapas cognitivos.

Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais (Cate)

Em atendimento a uma demanda da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, para a capacitação profissional de professores e coordenadores pedagógicos em exercício da Rede Estadual de Educação, a Uneb, através da Unead ofereceu o Curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais, com carga horária de 180 horas distribuídas em dois módulos e ministrado no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle na modalidade a distância.

Para ofertar o referido curso para o quantitativo de 31.163 cursistas, adotou-se o modelo autoinstrucional, com caráter formativo autônomo e em permanente articulação teórico-prática, prevendo a utilização de material didático autoexplicativo, o qual tem como objetivo a construção da autonomia no aprendiz, sem estratégias colaborativas para a promoção do processo de ensino e aprendizagem, com pouca interferência do professor ou tutor.

Atribuições dos sujeitos envolvidos

Equipe de Coordenação do curso: responsável por coordenar, apoiar e supervisionar os professores formadores e professores monitores, não atuando diretamente com os cursistas, mas com papel essencial a garantia da unicidade do processo formativo e alcance dos objetivos propostos. É composta pelo coordenador do curso, supervisores de monitoria, coordenadores de área e assistentes de coordenação.

Professor Formador: responsável pelo planejamento, organização, produção e sistematização do conteúdo específico do componente curricular, em formatos diversos de material didático; formação e orientação dos supervisores de monitoria através de encontros presenciais e virtuais com elaboração de guia de orientação referente ao aspecto didático para os professores monitores, considerando a mediação da construção do conhecimento e articulação com os cursistas.

Professor Monitor: responsável por mediar e avaliar a construção do conhecimento do cursista, atuando como motivador na sistemática de acesso e cumprimento de atividades, a partir de processos formativos e de planejamento organizados no AVA, especificamente, para esse fim.

Atividades presenciais e a distância

Sem a previsão de encontros presenciais, os elementos de mediação pedagógica que nortearam o curso foram os recursos e ferramentas do AVA, material didático autoinstrucional específico, produzido em diferentes formatos, em linguagem interativa e voltado à realidade da rede escolar do estado da Bahia e às atividades de construção do conhecimento, de caráter autoavaliativo, objetivando a reflexão sobre a prática e busca por caminhos concretos de intervenção.

Considerações Finais

A apresentação acima dos diferentes desenhos pedagógicos de ensino a distância em desenvolvimento na Universidade do Estado da Bahia permite visualizar o leque de possibilidades de organização didático-pedagógica para o ensino a distância, bem como avaliar os elementos mais significativos a serem considerados em qualquer novo desenho.

Percebe-se que os objetivos do curso e sua tipologia (graduação, pós-graduação ou extensão) são determinantes na configuração destes desenhos, posto que agregam diferentes níveis de exigência formativa e suporte tutorial.

Os cursos de extensão aqui apresentados pressupõem um discente mais autônomo e têm como princípio apresentar o conteúdo selecionado em uma linguagem interativa e dialógica, e desafiar o aprendiz com atividades nas quais deva elaborar este conteúdo e construir conhecimento. Estes cursos, entretanto, não preveem um acompanhamento tutorial de todas as etapas do processo desenvolvido pelo discente e nem retornos parciais da produção, como acontece nos cursos de graduação e pós-graduação. O elevado caráter quantitativo deste público, aliado à inexistência de atividades presenciais e ao perfil mais autônomo dos discentes, permite este desenho que aqui podemos denominar autoinstrucional.

Os cursos de graduação e pós-graduação, diferentemente, têm uma proporcionalidade de tutor por número de discentes que permite um acompanhamento mais detalhado e atividades em etapas, com retornos e avaliações parciais, de forma que o discente seja acompanhado passo a passo em sua produção. Os cursos de pós-graduação apresentam um nível de maior exigência na produção autônoma dos discentes e os de graduação vão ampliando este nível de exigência com o desenrolar dos semestres. Também nesta tipologia de processo formativo o material didático interativo e dialógico está presente, bem como as atividades desafiadoras que colocam o discente em contato com o conteúdo e a produção do conhecimento. Entretanto, com uma carga horária maior e um tempo mais dilatado, os cursos de graduação e pós-graduação permitem que tutores presenciais, tutores a distância e professores formadores acompanhem o processo em etapas menores, com objetivos que paulatinamente vão permitir o alcance dos objetivos macro. Destaca-se, ainda, nesses desenhos, a existência dos encontros presenciais, que permitem alternar atividades com mediação telemática e atividades com mediação presencial, bem como a construção de trabalhos em grupo, com pesquisa de campo ou interface extensionista.

Outra categoria aqui apresentada foi a dos componentes curriculares em formato semipresencial. Esta oferta tem elementos específicos bem diferenciados, entre eles, destacamos como mais significativo o perfil dos discentes dos cursos presenciais. Sem a cultura da mediação tecnológica e do autoestudo este discente apresenta dificuldades para adequar-se ao desenho pedagógico à distância, demandando um acompanhamento muito mais individualizado do professor. Destacam-se ainda neste desenho a inexistência do tutor e a concentração de todas as tarefas docentes em um mesmo profissional, na oferta de componentes diversos, e na docência compartilhada entre uma equipe articuladora e um docente presencial, na oferta de Libras.

Por fim, reforçamos a importância de conceber desenhos pedagógicos que considerem as especificidades do processo formativo a ser realizado, sob pena de fracasso nos intentos de formação. Reiteramos o potencial formativo da Educação a Distância e os resultados extremamente positivos que pode alcançar, desde que suas especificidades sejam consideradas e o fazer pedagógico esteja aliado à reflexão e à avaliação permanentes.

Referências

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 6. ed São Paulo: Papirus, 2008. Dispo´nivel em: ‹https://books.google.com.br/books?id=dWdWPHkGCEkC&lpg=PA14&dq=Nelson%20Pretto&hl=pt-BR&pg=PA4#v=onepage&q=Nelson%20Pretto&f=false›. Acesso em: 2 ago. 2015.

MIRANDA, D. L.; SALES, K. M. B.; LUZ, D. V. O. **Oferta de Componentes Curriculares na Modalidade Semi-Presencial:** a experiência do ensino de Libras nos cursos presenciais de graduação da UNEB. In: XX ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. Anais. 2011, Manaus.

MORAN, J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem online.** 2011. Disponível em: ‹http://www.eca.usp.br/prof/moran/textosead.htm.› Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **A distância e o presencial cada vez mais próximos**. 2010. Disponível em: ‹http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/proximos.pdf.› Acesso em: 10 jul. 2015.

SILVA, E. R. G.; et al. Gestão de Polo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil: construindo referenciais de qualidade. RENOTE. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, p. 01-25, 2010.

SOUZA, C. A.; et al. **Tutoria na Educação a Distância**. 2004. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm.› Acesso em: 02 ago. 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE. Resolução nº 1508. Condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação, até o limite de 20% da carga horária total dos cursos. Salvador, 2012.

32

EDUCAÇÃO HÍBRIDA E INCLUSIVA: cenário e perspectivas do NEad/Unesp

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus
Livre docente em Informática e Educação. UNESP.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya
Livre docente em Formação de Professores. UNESP.

MALHEIRO, Cícera A. Lima
Mestre. Doutoranda em Educação. UFSCAR.

SANTOS, Danielle Aparecido do Nascimento dos
Doutora. UNESP.

Palavras-chave:
Educação Híbrida.
Educação a Distância.
Educação Inclusiva.
Inclusão Digital.

A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), uma das três universidades públicas mantidas pelo Governo do estado de São Paulo/Brasil conta com uma estrutura multicampi, com 34 unidades localizadas em 24 municípios do estado de São Paulo. A difusão do conhecimento, os avanços e as inovações tecnológicas são premissas do trabalho realizado pela instituição. Em 2009 foi criado o Núcleo de Educação a Distância (Nead), coordenado por docentes da Unesp e executado por uma equipe multidisciplinar. Viabiliza, por meio de projetos de ensino, extensão e formação de recursos humanos, iniciativas educacionais ligadas ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Tdic) em uma perspectiva inclusiva. Por meio do Acervo Digital, da Unesp Aberta e do Portal Edutec, o Nead tem oferecido cursos de formação para milhares de pessoas. A maioria dos cursos é ofertada em formato Massive Open Online Course (MOOC) e a configuração do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é concebida mediante padrões de acessibilidade. Neste capítulo serão descritas as iniciativas do Nead/Unesp na promoção de estratégias para disponibilizar gratuitamente recursos pedagógicos digitais desenvolvidos pela universidade, em formato acessível, nas modalidades semipresencial e a distância, formalizando uma educação híbrida e inclusiva.

Introdução

De acordo com o Censo da Educação a Distância (EaD) (2013-2014) no Brasil, dentre os 1.772 cursos credenciados pelo Ministério da Educação (MEC) e ofertados totalmente a distância, 225 correspondem à esfera federal, 100 à esfera estadual, um à esfera municipal, 136 outros sistemas credenciados e 1.310 à esfera privada. Desse total, a maior concentração é na área de conhecimento das Ciências Humanas, conforme pode-se observar no Quadro 1. Ainda de acordo com o documento, há 447 cursos credenciados ofertados semipresenciais e 3.982 disciplinas.

Quadro 1 – Distribuição por área de conhecimento

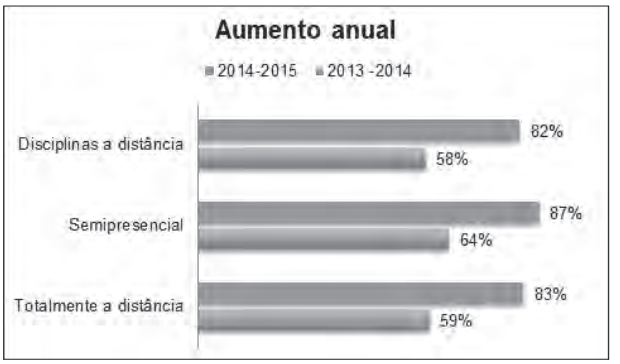
ÁREA DE CONHECIMENTO	TOTAL
Ciências Humanas	523
Ciências Sociais	489
Engenharia	46
Computação	51
Ciências Exatas	59
Ciência da Saúde	72
Ciências Agrárias	19
Ciências Aplicadas e Tecnologia	75
Outras	182
Não informado	256
Total	1.772

Fonte: Censo EaD.BR (2013).

Diante dos desafios vivenciados em termos econômicos, sociais e culturais, há um cenário evolutivo da EaD do ponto de vista quantitativo, de acordo com os dados da Figura 1. Porém, no que diz respeito aos aspectos qualitativos e inovações metodológicas e pedagógicas, o Brasil ainda necessita desenvolver estudos mais aprofundados, requerendo investimento na formação dos docentes e gestores de EaD.

Quanto ao perfil de estudante, observa-se que a faixa etária mais jovem começa a despontar nessa modalidade, porém a idade média de estudantes de EaD é de trinta anos ou mais, sendo 56% mulheres, se considerado o gênero.

Figura 1 – Projeção de aumento anual de ofertas



Fonte: Censo EaD.BR (2013).

Um outro aspecto interessante desse levantamento é que no período de 2010 a 2013 observa-se uma diminuição no índice de evasão na modalidade: 2010:18,6% e 2013:16,94%, segundo Censo EaD.BR (2013).

Em relação à infraestrutura dos cursos, de acordo com o Censo, apenas 8,8% das instituições utilizam o satélite como forma de distribuição dos seus cursos. A maioria utiliza *streaming* ao vivo ou *on demand* (internet) ou conexão ponto a ponto ou multiponto. O documento apresenta ainda que 93% das instituições pesquisadas utilizam como Learning Management System (Sistema de Gestão da Aprendizagem) a Plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

O relatório Horizon Report - 2014[1], um dos mais respeitados documentos internacionais sobre tendências na Educação Superior, indica as transformações pelas quais passaremos nos próximos anos nesse nível de ensino. Destaca-se, entre elas, a integração entre aprendizagem on-line, colaborativa e híbrida; o desenvolvimento de TDIC para o Ensino Superior, a inserção de metodologias ativas e modelos híbridos de educação; o uso de Tdic de maneira intensa como meio de construção de ambientes de aprendizagem contextualizados e significativos.

Diante de uma sociedade cada vez mais conectada e tecnológica, não é mais possível conceber ambientes de aprendizagem, presencias ou virtuais, que não permitem explorar as potencialidades das tecnologias. Em decorrência disso, a Universidade precisa avançar, repensar suas práticas e se tornar capaz de formar os profissionais que atendem às demandas do mundo do trabalho.

O cenário nacional e internacional tem demonstrado que é importante seguir nesse sentido. Por isso, cabe destacar as iniciativas que o Núcleo de Educação a Distância da Unesp (NEaD/Unesp), em parceria com as Pró-Reitorias de Graduação, Pós-Graduação, Extensão Universitária e com a Fundação para o Desenvolvimento

1. Disponível em: <http://www.nmc.org/publications/2014-horizon-report-higher-ed>. Acesso em: 17 jul. 2015.

da Unesp (Fundunesp), vem implementando no âmbito da Educação a Distância (EaD) e do ensino usando e produzindo Tdic.

Partimos do entendimento de que muitas ações isoladas, ligadas à EaD, foram desenvolvidas nos campi da Unesp ao longo da sua história. No entanto, a partir de 2009, ano em que foi instituído o Nead/Unesp, essas práticas passaram a ser sistêmicas e assumidas institucionalmente, como uma política pública da instituição.

Atualmente o Nead/Unesp é um importante órgão na Unesp, fomentando e promovendo o desenvolvimento de inovações nas áreas de Educação e Tecnologia. Ao longo dos últimos cinco anos, vem desempenhando importantes ações para a formação de educadores brasileiros e se constituindo como um órgão determinante para o desenvolvimento das ações ligadas ao desenvolvimento de políticas públicas e institucionais, referentes à educação inicial e continuada a distância, bem como ao uso e implementação de Tdic (escrita, áudio, televisão e informática) no Ensino Superior.

Dentre as suas ações está o estabelecimento de parcerias com instituições e órgãos públicos e privados para a captação de recursos, visando ao investimento em infraestrutura e pesquisa na área da formação e no desenvolvimento de tecnologia digital.

Por isso, o Nead/Unesp tem atendido às demandas dos cursos a distância e iniciativas de ensino semipresenciais da instituição e contribuído também para a incorporação das Tdic nos cursos presenciais. Além disso, tem desenvolvido e ampliado o acervo bibliográfico digital da Unesp e a disponibilização de recursos materiais didáticos digitais produzidos pelos docentes para o ensino em diferentes áreas.

Em números, o Nead/Unesp ofertou mais de cinquenta cursos a distância e semipresenciais que beneficiaram mais de 150.000 pessoas. Isso significa promover formação profissional para cerca de doze vezes o número de estudantes que ingressam anualmente nos cursos presenciais, ou seja, no modelo atual presencial, a Unesp levaria doze anos para beneficiar o mesmo número de pessoas da sociedade. Aliadas à qualidade dos cursos ofertados, as iniciativas inovadoras da Unesp em EaD são, portanto, motivo de orgulho para a academia.

Para monitorar os índices de qualidade das iniciativas, o Nead/Unesp promove avaliações sistemáticas junto aos estudantes ingressantes e egressos dos cursos propostos. Essas avaliações têm demonstrado mais de 90% de aprovação quanto a satisfação frente à qualidade ofertada nos cursos que incorporam metodologias inovadoras, excelência e diversidade de materiais didáticos digitais, acessibilidade, mediação pedagógica realizada por profissionais da educação (professores e tutores) qualificados, avaliação da aprendizagem coerente com a proposta pedagógica, entre outros aspectos, que elevam o valor da EaD na Universidade, conforme infográfico da Figura 2.

Figura 2 - Infográfico Nead/Unesp

Fonte: Relatório de Gestão Nead/Unesp (2014).

Destaca-se que as ações desenvolvidas no âmbito do Nead/Unesp têm beneficiado milhares de pesquisadores, professores, estudantes e cidadãos comuns, brasileiros e estrangeiros, por meio do Repositório Digital da Unesp, que abriga hoje aproximadamente 120.000 objetos entre materiais didático-pedagógicos, teses e dissertações, artigos científicos, documentos raros das bibliotecas físicas das unidades, entre outros, sendo um dos três maiores repositórios brasileiros em número de objetos digitais disponíveis.

Uma das preocupações do Nead/Unesp é trabalhar em conformidade com os avanços da modalidade de EaD fomentada e utilizada no mundo. Assim, tornou-se em 2014 a primeira universidade do Brasil a ofertar cursos abertos e livres, popularmente conhecidos pela sigla MOOC (Massive Open Online Course) em formato acessível. Esse formato ganhou visibilidade internacional após uma parceria entre o Massachusetts Institute of Technology (MIT) e Harvard, que tem disponibilizado gratuitamente, via web, os conteúdos produzidos pelos docentes para suas aulas.

Para ofertar esses cursos abertos e livres o Nead/Unesp instituiu há dois anos a Unesp Aberta (nome dado para a plataforma Unesp de MOOC) oportunizando livre acesso ao conhecimento acadêmico produzido pela instituição para cerca de 136.000 pessoas de nosso país e do mundo por meio de setenta cursos livres e totalmente gratuitos.

Outra grande preocupação do Nead/Unesp é equiparar condições de acesso e oportunidades para as pessoas com deficiência. O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 indica que aproximadamente 24% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. Levando em consideração esse público e as políticas de educação inclusiva propostas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, especialmente a partir de 2007, o Nead/Unesp tem incorporado, na produção dos seus cursos, opções de acessibilidade nos materiais didáticos, no ambiente virtual de aprendizagem

e nas práticas de mediação pedagógica. Nesse sentido, tornou-se em 2014 a primeira universidade brasileira a oportunizar acesso total e com autonomia às pessoas com deficiência visual, auditiva e motora em MOOC.

Diante desse cenário, a EaD na Unesp é desenvolvida em consonância com os referenciais de qualidade e diretrizes nacionais e internacionais. Em parceria com os mais importantes órgãos educacionais e de pesquisa do Brasil, representa, atualmente, enorme volume de atividades de ensino, pesquisa e extensão veiculadas na instituição.

Visando detalhar os propósitos e as ações de desenvolvimento de EaD com qualidade, empenho e autonomia, a seguir serão apresentados os aspectos que compõem o papel do Nead/Unesp na democratização da construção de conhecimento no Brasil, em uma perspectiva inclusiva.

Acessibilidade na EaD

Para o desenvolvimento e a implementação da acessibilidade na EaD, o Nead/Unesp firmou parceria com a Secretaria do Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo mediante a implementação do Centro de Promoção de Inclusão Digital, Educacional e Social (Cpides), localizado na Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/SP. O Cpides promove, desde 2011, o atendimento educacional de pessoas com deficiência, além de pesquisas e cursos voltados à formação profissional para o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial e a criação de modelos de conteúdos e materiais didáticos acessíveis. Cumpre ressaltar que, embora o Cpides tenha sido inaugurado em 2011, os pesquisadores vinculados ao mesmo iniciaram pesquisas e projetos nessa área em 2002 por meio do Grupo de Pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API) que, atualmente, tem um trabalho pioneiro no Brasil voltado à inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que as mesmas são atendidas dentro da universidade.

Disciplina de Libras Semipresencial

Tendo em vista a necessidade de incluir o ensino de uma disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo dos cursos de Educação Superior, por meio do Decreto nº 5.626 de 2005, que estabelece a sua obrigatoriedade nos cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Unesp, em parceria com o Nead/Unesp, oferta a disciplina de Libras na modalidade semipresencial desde o primeiro semestre de 2013.

A disciplina intitulada Conteúdos e Didática de Libras tem origem no Projeto Pedagógico dos cursos do Departamento de Estatística (Dest) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), e é composta por sessenta horas de atividades teóricas e práticas. Organizada por profissionais da área e implementada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, no Portal Edutec, os conteúdos e as atividades são executados por especialistas em educação inclusiva, EaD e intérprete de libras junto aos discentes dos mais diferentes *campi* da Unesp.

Dentre os objetivos propostos, a disciplina visa: estudar a libras e suas características básicas; analisar a importância da inclusão da pessoa surda na rede regular de ensino; estudar o Decreto Presidencial nº 5626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02 e que dispõem sobre libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura; identificar a diversidade linguística e cultural dos estudantes e estudar a proposta bilíngue; analisar o contexto de inclusão de pessoas surdas visando construir uma proposta prática (Projeto); praticar a libras.

De 2013 a 2015 a disciplina já atendeu a mais de quinze campi da Unesp e cerca de quatrocentos discentes dos cursos de licenciatura, Engenharia e Fonoaudiologia, e seu reflexo tem sido analisado e observado em termos da operacionalidade da aprendizagem, especialmente dos discentes que estão sendo inseridos no contexto educacional.

Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Dentro da mesma perspectiva, o Nead/Unesp oferta atualmente cursos de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva para professores e gestores do estado de São Paulo.

O programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) é um convênio celebrado entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (Seesp) e as três universidades estaduais: Unesp, USP e Unicamp. O objetivo é formar professores em cursos de especialização, nível de pós-graduação, na modalidade a distância, com encontros presenciais.

Em 2014 demos andamento ao convênio com a Seesp para oferta de sete cursos de especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva, sendo: um voltado para professores de sala comum, com duração de 12 meses e carga horária total de 360 horas; seis voltados para professores do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (Sape), com duração de 18 meses e carga horária total de 600 horas. As áreas envolvidas são: Deficiência Intelectual; Deficiência Física; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento; Altas Habilidades/superdotação. Os cursos iniciaram em fevereiro de 2014 e com término previsto para meados de 2016.

Como fruto dessa iniciativa, a Unesp aguarda a aprovação de um mestrado profissional em Educação Inclusiva,

submetido à Capes. Essa iniciativa utilizará os recursos de EaD para a formação profissional de professores em todo o Brasil, uma vez que a referida proposta conta com a parceria de outras universidades públicas de todas as regiões do país, incluindo a ampliação da política de acessibilidade, ação das mais inovadoras na educação brasileira com o uso das tecnologias para a construção de ambientes de aprendizagem significativos, contextualizados e inclusivos.

Curso de Pedagogia semipresencial

Vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, o primeiro curso de graduação a distância em Pedagogia oferecido pela Universidade em parceria com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), formou 992 discentes, com uma taxa de evasão na ordem de 24%, uma das mais baixas quando comparada aos cursos presenciais e a distância oferecidos no Brasil.

Com uma matriz curricular diversificada, em que a discussão sobre os aspectos da Educação Especial e Inclusiva foram abordados transversalmente ao currículo, cujos resultados foram publicados em uma pesquisa de doutorado, o projeto do curso encontra-se em fase de continuidade. Serão oferecidas em 2015 mais de novecentas vagas para a rede municipal de São Paulo cuja proposta já encontra-se aprovada no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Capes, por meio de edital de articulação em 2013/2014, com recursos liberados no início de 2015 e início para outubro/2015.

Programas de Fomento ao uso das Tdic na Graduação

O ano de 2014 para a Unesp foi considerado o ano da graduação inovadora. Para tanto, a Pró-Reitoria de Graduação esteve à frente de diversas ações de inovação e contou com o Nead/Unesp para operacionalizar ações formativas destinadas aos docentes e técnicos administrativos.

As primeiras ações realizadas dizem respeito à oferta de quatro cursos relacionados à docência no Ensino Superior com as tecnologias educacionais, com duração de cem horas cada um (aproximadamente quatro meses de duração) e fomentados por meio da modalidade a distância com a característica principal de organização de comunidades de prática nas áreas de conhecimento de cada curso.

Essas ações estimam beneficiar, em um primeiro momento, quatrocentos professores da Unesp, em cada curso. Os cursos são: Construção de Materiais didático-pedagógicos para e-Learning, m-Learning e b-Learning; Práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Superior com Tecnologias Educacionais: Estratégia de Desenvolvimento de Projetos, PBL e outras Metodologias Ativas; Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas Inovadoras; Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior e Tecnologias Educacionais.

Acervo Digital da Unesp

O Acervo Digital da Unesp foi desenvolvido pelo Grupo de Tecnologia e Infraestrutura do Nead/Unesp, em 2008, e consiste em um repositório digital de conteúdos gerados pela Unesp ou cedidos para a mesma, que são vinculados aos cursos e às disciplinas da Instituição, abrangendo diversas áreas do conhecimento.

O objetivo desse ambiente é disponibilizar objetos educacionais ao público em geral, livremente por meio da web. Dessa forma, o acesso e download são disponibilizados gratuitamente e contribuem como suporte educacional e divulgação da produção científica da Universidade.

Por meio desse repositório, os professores e funcionários da instituição contam com um canal exclusivo para o envio de materiais educacionais, que são arquivados gratuitamente e disponibilizados publicamente.

Pelo endereço ‹http://www.acervodigital.unesp.br› o docente da Unesp e demais usuários (internautas em geral) têm a possibilidade de submeter, acessar e fazer *download* de produções relacionadas aos cursos de graduação e pós-graduação, nos formatos de textos, vídeos, imagens, apresentação de slides e documentos em geral. As informações são catalogadas e organizadas em quatro comunidades:

- Acervo Histórico-Cultural
- Documentação Permanente
- Objetos Científicos
- Objetos Educacionais

Vale destacar que o Acervo Digital possui diferentes formatos de recursos digitais, tais como e-book, periódicos, vídeos, objetos de aprendizagem, entre outros.

Além do acervo específico dos cursos ministrados pela Instituição, por meio desse ambiente estão disponibilizadas outras obras à população, tais como enciclopédias, dicionários, entre outros, conforme indica a Figura 3.

O seu desenvolvimento se dá por meio da customização do software DSpace (uma solução de código aberto que permite o armazenamento, compartilhamento e a preservação de conteúdo digital). Em 2011, o Acervo Digital passou por um processo de modernização de layout e estrutura de dados, com o propósito de torná-lo mais didático e, em 2015, incorporou acessibilidade de navegação.

Figura 3 - Total de objetos no Acervo Digital da Unesp: 131.883

Acervo Histórico-Cultural	500
Documentação Permanente	231
OBJETOS CIENTÍFICOS	
a) Banco Digital de TCC	3.114
b) Banco Digital de Teses e Dissertações	20.937
c) Repositório Institucional	85.081
TOTAL	**109.132**
OBJETOS EDUCACIONAIS	
Animações/Simulações	14
Áudios	112
E-books	14
Imagens	6
Eventos	1
Banco de Objetos Educacionais (BIOE/MEC)	20.442
Softwares Educacionais	6
Textos	521
Vídeos	794
Universidade do Livro	49
Cursos Nead	61
TOTAL	**22.020**

Fonte: Acervo Digital da Unesp (2015).

Unesp Aberta

A Unesp Aberta conta com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) personalizado na plataforma Moodle, por meio do qual são disponibilizados os cursos a distância, abertos, sem mediação pedagógica e certificação, ou seja, para a difusão do conhecimento.

Todo material vinculado a esses cursos é disponível em formato digital e oferece a oportunidade para o aprimoramento do conhecimento em diversas áreas do conhecimento para pessoas com acesso à internet no mundo inteiro.

O seu surgimento se deu diante de uma parceria entre as Pró-Reitorias: Prograd, Propg, Proex, Prad e o Nead da Unesp, que resultou na disponibilização de setenta cursos on-line livres na web, recorrendo a mais de trezentos recursos pedagógicos digitais (desenvolvidos para os cursos da Universidade).

Atualmente a Unesp Aberta possui aproximadamente 136.000 usuários cadastrados e acessando os cursos e que constantemente solicitam-nos a possibilidade de serem certificados, dada a qualidade do conhecimento oferecido pela iniciativa.

Além da Unesp Aberta, outros projetos e programas administrados pelo Nead estão vinculados a outras estruturas universitárias e serão apresentados a seguir.

Universidade do Livro

A Universidade do livro, braço formador da Fundação Editora da Unesp, existe desde 1999. Por meio de cursos presenciais e a distância, tem por objetivo oferecer aos profissionais e futuros profissionais das áreas editorial, livreira e de bibliotecas oportunidades de aperfeiçoar-se, introduzir-se ou progredir em seu campo de trabalho.

Nesses cursos, procura-se oferecer uma formação da mais alta qualidade, em consonância com a tradição consolidada junto às editoras e aos profissionais do mercado editorial brasileiro. Iniciou-se em setembro de 2012 um curso de Produção Editorial com três meses de duração e apoiado pela TV Unesp e pelo Nead. Essa iniciativa objetiva o acompanhamento de todos os passos da produção editorial e a aquisição de uma visão abrangente da edição de um livro. O público-alvo corresponde a profissionais interessados pelo mercado editorial (iniciantes), ou em busca de atualização (editores, assistentes editoriais, preparadores, revisores, estudantes de Comunicação, Editoração, Jornalismo, Letras etc.).

Escola Unesp de Liderança e Gestão - EULG

Em 2013 foi criada a Escola Unesp de Liderança e Gestão (EULG), em substituição à Unesp Corporativa, com o objetivo de formar os gestores da Unesp, compartilhar melhores práticas de gestão, analisar as práticas visando aprimorar os processos e melhorar a efetividade da gestão institucional.

Durante o ano de 2014 o Nead participou das atividades da EULG e atuou como núcleo de apoio para as ações desenvolvidas, produzindo vídeos dos módulos de formação, transmitindo as atividades via internet, divulgando as ações da EULG, entre outras.

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

O sistema UAB foi criado para fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de Ensino Superior, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de Ensino Superior respaldadas no uso das Tdic. É um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária.

No âmbito do Sistema UAB, a Unesp oferece cursos de extensão universitária, cursos de especialização, de graduação e um mestrado profissional. O público preferencial são os educadores que atuam na Educação Básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Como extensão universitária, a Unesp já ofereceu diversos cursos no sistema UAB, como:

- Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: promovendo a Inclusão Escolar (certificou 4.744 professores cursistas em todo o Brasil).
- Prática de Educação Inclusiva na área de Deficiência Intelectual (certificou 3.530 cursistas em todo o Brasil).
- Libras a distância: uma proposta de Formação Continuada de Professores no Contexto Educacional Inclusivo (certificou 878 professores cursistas em todo o Brasil).
- Gênero e Diversidade na Escola (certificou 879 professores cursistas em todo o Brasil).
- Educação para a Diversidade e Cidadania (certificou 643 professores cursistas em todo o Brasil).
- Mediadores de Leitura (880 cursistas).
- Produção de Material Didático (180 cursistas).

Infraestrutura do Nead/Unesp

Para atender a todos esses procedimentos metodológicos e práticas docentes específicas para o modelo EaD, o Nead/Unesp, por meio de suas equipes, oferece uma estrutura acadêmica, administrativa, tecnológica e desenvolvimento de materiais didáticos digitais de apoio aos cursos vinculados às Pró-Reitorias e objetiva contribuir para manter e atender o desenvolvimento da qualidade da EaD e das Tdic fomentados pela e/ou em parceria com a Unesp.

A estruturação de recursos humanos e tecnológicos também é decorrente de projetos, principalmente no tocante aos equipamentos de usuários, servidores Web, Data Center, Estúdio de TV/Internet, Anfiteatro, sala de videoconferência, salas para reuniões (todos contando com tecnologias de última geração).

Os recursos humanos, materiais e equipamentos são empregados para o desenvolvimento dos projetos, com vista a proverem os cursos, bem como atender a demandas internas das Pró-Reitorias e demais áreas da Unesp, como o Acervo Digital da Unesp, Repositório Institucional da Unesp, Sala Virtual e Unesp Aberta.

Considerações finais

Diante de todo o panorama apresentado, conclui-se este capítulo mediante a Figura 4 (ver na página seguinte), síntese do número de estudantes em cada uma das ações de EaD da Unesp. Os dados são referentes a Dezembro/2014.

Para o atendimento de um perfil de educação híbrida e com metodologias inovadoras e inclusivas, uma das funções vinculadas ao Nead/Unesp é organizar, administrar, implementar e avaliar os projetos e programas que envolvem a EaD e o uso de Tdic, sejam eles na forma de cursos de extensão, graduação ou pós-graduação.

Uma educação híbrida é capaz de desenvolver uma nova perspectiva de educação centrada no sujeito, compreendendo as suas diferentes formas de aprendizagem e interação com o mundo. Ações como as desenvolvidas pelo Nead/Unesp abrem possibilidades para uma educação permeada por práticas colaborativas, comunicativas, interativas, em que a tecnologia digital é apenas um meio de potencializar a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento humano.

Todo esse cenário descrito remete-nos a pensar que é possível estruturar uma educação superior que alie as competências em ensino, pesquisa e extensão na construção de uma cultura expandida e democratizada de formação mais flexível, inclusiva e com qualidade.

É de suma importância que a sociedade como um todo tenha acesso à informação por meio de ambientes web e digitais que já fazem parte do seu dia a dia. A educação formal pode e deve aproveitar essa perspectiva e contribuir com a formação em diferentes esferas, devolvendo à sociedade aquilo que a mesma investe nas instituições. Com base nas promissoras ações desenvolvidas pelo Nead/Unesp, temos em vista uma Educação Superior que alia qualidade a novas formas de ensinar e de aprender.

Figura 4 – Relação de cursos e estudantes em EaD

PROGRAMAS	SITUAÇÃO	CURSISTAS
Univesp	Formados	992
Redefor	Formados	4.664
	Cursando	1.569
Universidade Aberta do Brasil		
Tecnologia Assistiva	Formados	4.744
Atendimento Educacional Especializado	**Formados**	**900**
Práticas Educacionais Inclusivas	Formados	4.823
Libras	Formados	878
Educação para a Diversidade e Cidadania	Formados	643
Gênero e Diversidade na Escola	Formados	879
Gestão em Saúde – Pnap	Formados	293
Mediadores de Leitura	Formados	292
Produção de Material Didático para Diversidade	Formados	76
Unesp Corporativa	Formados	205
Unesp Aberta	Formados	128.173
Universidade do Livro	Formados	761
Disciplina Libras	Formados	366
Total		150.258
Mês de referência – Dezembro/2014		

Fonte: Relatório de Gestão Nead/Unesp (2014).

Referências

ACERVO DIGITAL DA UNESP. **Estatísticas de acesso.** São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da Unesp, 2015. Disponível em: ‹http://www.acervodigital.unesp.br/›. Acesso em: 17 jul. 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA [ABED]. **Censo EaD.BR:** Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012. Tradução de Opportunity Translations. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: ‹http://goo.gl/mk3gqQ›. Acesso em: 26 ago. 2015.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A. **NMC Horizon Report:** 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas, Estados Unidos: The New Media Consortium, 2014. Disponível em: ‹http://goo.gl/wNK8Ze›. Acesso em: 26 ago. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. **Núcleo de Educação a Distância [NEaD].** Relatório de Gestão NEaD/Unesp. São Paulo: NEaD, 2014.

33

USO DO ENSINO HÍBRIDO COMO PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA A DISTÂNCIA "INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE GENÉTICA", OFERECIDA PELA UENF NO ÂMBITO DO CONSÓRCIO CEDERJ/UAB

AGUIAR, Juliana Maciel
Mestre . Coordenadora auxiliar EAD. UENF.
FERREIRA, Cristina dos Santos
Mestre. Bolsista de apoio ao ensino/tutora à distância do CEDERJ. UENF.
GARCIA, Ana Beatriz
Doutora. Pró-reitora de Graduação. UENF

Palavras-chave:
Ensino híbrido.
Educação a distância.
Estratégias pedagógicas.
Aprendizagem.

O ensino híbrido permite integrar momentos presenciais e virtuais com objetivo de fornecer uma aprendizagem significativa aos alunos. Várias são as discussões e variações do uso do ensino híbrido. Em todos os aspectos, esse tipo de ensino vem sendo usado de forma ampliada. No Brasil, os desafios para o uso do ensino híbrido são o acesso às TICs e o seu uso adequado pelos professores e alunos. Entretanto, tais desafios vêm sendo trabalhados e superados para o desenvolvimento da Educação. Uma das modalidades de ensino que utilizam o ensino híbrido é a Educação a Distância, que passa então a fazer uso da modalidade de ensino semipresencial. Nesse contexto, os momentos presenciais ocorrem nas universidades e/ou polos regionais coordenados pelas universidades. A integração destes com os momentos virtuais ocorrem com o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, que fornecem ferramentas que permitem a interação e discussão de temas que antes seriam tratados exclusivamente nos momentos presenciais. No Rio de Janeiro, o consórcio Cederj é um dos principais pilares da Educação a Distância no estado, este possui varias universidades renomadas consorciadas, dentre as quais, destacamos aqui a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Esta oferece cursos semipresenciais e a distância nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Pedagogia, oferecendo várias disciplinas, nestes cursos. Dando enfoque à Licenciatura em Ciências Biológicas e as disciplinas que a Uenf oferece a esta, podemos usar como exemplo de aplicação do ensino híbrido a disciplina "Instrumentação para o Ensino de Genética". Esta disciplina, inicialmente desenhada para ser à distância incluiu em seu currículo os chamados encontros presenciais nos polos regionais. Tais encontros, integrados com as discussões no AVA perfazem as características do ensino híbrido. A disciplina tem como objetivo permitir que o aluno tenha uma reflexão de sua prática pedagógica e para tal apresenta algumas ferramentas de ensino, como o mapeamento conceitual, junto à reflexão do seu uso pedagógico em suas diversas possibilidades. Desta forma, a disciplina utiliza as características do ensino híbrido a fim de cumprir seus objetivos e permitir que os alunos tenham uma aprendizagem significativa.

Introdução: Ensino híbrido ou *blended learning*

Os termos ensino híbrido ou *blended learning* tem sido citados na literatura sem uma definição precisa de ampla aceitação. (MEANS; MURPHY; BAKI, 2013; JONES, 2006; MAISE, 2006; OLIVER; TRIGWELL, 2005; LASTER, 2004; GRAHAM; ALLEN; URE, 2003; OSGUTHORPE; GRAHAM, 2003; DRISCOLL, 2002). No entanto, um ambiente de ensino híbrido pode ser descrito como aquele em que parte das instruções é fornecida de forma presencial e parte on-line (GRAHAM; ALLEN; URE, 2005). Ambientes presenciais envolvem interações entre professores e alunos em um mesmo lugar físico, a sala de aula. A etapa mediada pela tecnologia usa as tecnologias de informação e comunicação (TIC) para mediar a experiência de aprendizagem e interações, sem exigir que os alunos e professores estejam em um mesmo local físico (ambiente virtual) (ARETIO, 2004). Segundo Horn; Staker, (2011, p.4) o ensino híbrido é aquele que

> [...] em algum momento, um estudante aprende, ao menos em parte, sob supervisão e num local de tijolo e argamassa, longe de casa, e ao menos em parte, por meio de instruções on-line, onde o estudante tem algum elemento de controle de tempo, espaço e ritmo.

No presente trabalho, optamos por usar o termo ensino híbrido quando nos referirmos ao *blended learning*. (MONTEIRO; MOREIRA, 2012; OSGUTHORPE; GRAHAM, 2003).

Existem três principais razões para a adoção de uma abordagem híbrida: (1) contribuir a eficácia da aprendizagem, (2) ampliação do acesso ao conteúdo e conveniência para estudar quando e onde for possível, e (3) custo-benefício (GRAHAM, 2006). Na maioria das vezes, os educadores adotam o ensino híbrido para explorar o ganho em discussões e interações virtuais sem tempo e espaço limitados em comparação com configurações estritamente tradicionais em sala de aula (GINNS; ELLIS, 2007; GRAHAM; DZIUBAN, 2004; PINA, 2004).

Colaboração e uso de tecnologia não são ações antagônicas. As críticas sobre o isolamento que as tecnologias digitais ocasionam não podem ser consideradas em uma ação escolar híbrida realmente integrada. Nessa ação as tecnologias não se sobrepõem à discussão nem à articulação de ideias que podem ser proporcionadas em um trabalho colaborativo virtual e/ou presencial (CASTRO; DAMIANI, 2011; SANTOS et al., 2008).

O ensino híbrido tem como propósito fazer com que os aprendizes leiam e pesquisem fora da sala de aula presencial. Assim, na aula presencial com o professor e seus colegas, tem a oportunidade debater e aprofundar seus conhecimentos de forma colaborativa a partir deste conteúdo já lido, portanto conhecido e muitas vezes já discutido virtualmente. Com isso, para a aprendizagem híbrida, é preciso modificar as estratégias de estudo e estratégias pedagógicas com o objetivo de o aluno compreender a maneira de estudar no contexto presencial e virtual (RAMOS; SOUZA; ALVES, 2013).

Objetivos do Ensino Híbrido

O ensino híbrido é, portanto, *per se*, uma mistura de abordagens pedagógicas que combina a eficácia e as oportunidades de socialização de um ambiente presencial com as características tecnológicas da aprendizagem on-line. A proposta dessa mistura permite alterar a ênfase do ensino para a aprendizagem, buscando aumentar a interação entre professores e estudantes e entre os estudantes (POON, 2013). Para exercer a aprendizagem híbrida é preciso utilizar outras estratégias de estudo e diferentes estratégias pedagógicas, com o objetivo de contribuir para que o aluno compreenda maneiras de estudar no contexto presencial e virtual (RAMOS; SOUZA; ALVES, 2013).

O momento presencial permite, dessa forma, que as dúvidas sejam discutidas e o conteúdo seja aprofundado e discutido de forma mais complexa e contextualizada. O ensino híbrido permite que o momento presencial promova a integração de conhecimento e a interação interpessoal entre professores e alunos, favorecendo a aprendizagem colaborativa através da construção coletiva do conhecimento (RODRIGUES, 2010). Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Aprender a aprender torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado de forma colaborativa (BROD; RODRIGUES, 2009; GRAHAM, 2006).

Neste contexto é importante que os professores se conscientizem que são construtores de conhecimento, moderadores da aprendizagem junto ao alunado (GONÇALVES, 2009). O conteúdo está aberto, disponível na internet, todos os temas, disponíveis para todos. O que pode fazer diferença no aprendizado do aluno é a capacidade de interlocução, da contextualização, da gestão do conhecimento pelo professor e deste conhecimento para o aluno. Em contrapartida, os alunos, precisam buscar as informações, com uma postura mais crítica e atuante, que oportunize o esclarecimento de dúvidas e aprofundamento do conhecimento através da participação e interação com o grupo e seu professor (HUSAMAH, 2015; BONK; GRAHAM, 2012).

Pontos fortes e fracos e etapas que caracterizam a implantação do ensino híbrido

Para ilustrar a importância de compreender os pontos fortes e fracos do ensino híbrido, considere os seguintes exemplos oferecidos por um ambiente de aprendizagem híbrido. Discussões em classe são um dos métodos instrucionais universais na educação. Tipicamente, o objetivo da discussão é ter os alunos co-construindo a compreensão sobre o tópico em discussão (GRAHAM, 2006). O uso dos ambientes presenciais e virtuais têm muitos pontos fortes e fracos que promovem na classe discussões mais significativas (Tabela 1).

Uma das razões do interesse em modelos de aprendizagem híbrido é a que se refere à questão prática de "Como misturar os modelos?" A Tabela 2 (ver página seguinte) apresenta três categorias de sistemas de aprendizagem híbrida (GRAHAM, 2006), com base no objetivo principal da mistura.

Algumas misturas se encaixam em vários ambientes, no entanto, geralmente uma mistura se aproxima mais do foco de apenas um dos ambientes. Tais informações podem ser usadas como exemplo para progredir com a implantação do ensino híbrido.

Ensino Semipresencial e Ensino a Distância

Diante do que foi exposto acerca do ensino híbrido é fácil relacionar as suas características com uma modalidade de ensino em crescimento e que tem ganhado bastante espaço no contexto educacional: o Ensino a Distância (EaD) e Semipresencial. No que tange à modalidade semipresencial, aliada ao ensino híbrido, busca-se a integração de novas ferramentas que mesclam diferentes métodos e abordagens pedagógicas para estimular o aluno, unindo encontros presenciais e instruções mediadas pelas TIC (BORGES, 2005).

O momento a distância, pode ocorrer a partir de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que permite aos alunos acessar e buscar o conteúdo antes das aulas presenciais, além de oferecer ferramentas que aumentam a interação e discussão do conteúdo fora da sala de aula presencial. A combinação de momentos de interação e discussão virtual e presencial enriquece o ensino semipresencial, estimulando os alunos a aprender (RAMOS; SOUZA; ALVES, 2013; RODRIGUES, 2010).

O Ensino a Distância é aquele caracterizado pela ausência de momentos presenciais no decorrer do curso ou disciplina. As discussões ocorrem somente no ambiente virtual, assim como suas avaliações, desta forma, o

Tabela 1 - Pontos fortes e fracos da realização de discussões presenciais e virtuais mediadas pelo ambiente virtual de aprendizagem.

	AMBIENTE VIRTUAL	**AMBIENTE PRESENCIAL**
PONTOS FORTES	Flexibilidade: os alunos podem contribuir para a discussão no momento e lugar que é mais conveniente para eles;	Conexão humana: facilita o desenvolvimento social num ambiente presencial, ficando mais fácil para desenvolver a confiança etc;
	Participação: 100 % dos alunos podem participar porque as restrições de tempo e lugar são removidas;	Espontaneidade: permite a geração rápida de ideias associadas a novas descobertas e interesses (MIKULECKY, 1998; ROVAI; JORDAN, 2004).
	Profundidade de reflexão: os alunos têm tempo para analisar com mais cuidado e fornecer evidências mais fortes para suas discussões e reflexões (BENBUNAN-FICH; HILTZ, 2006; MIKULECKY, 1998).	
PONTOS FRACOS	Espontaneidade: não incentiva a geração rápida de ideias associadas a descobertas novas e interessantes (MIKULECKY, 1998; TRNOVA; TRNA, 2013).	Participação: nem sempre todos conseguem participar, especialmente se há entre os alunos personalidades dominantes, que influenciam de forma significativa a aula;
	Procrastinação: pode haver uma tendência à procrastinação, resultande da falta de compromisso (BENBUNAN-FICH; HILTZ, 2006);	Flexibilidade: muitas vezes o tempo limitado da aula te deixa incapaz de atingir a profundidade da discussão pretendida, ou o espaço, ou quantidade de alunos impede o uso de metodologias mais dinâmicas.
	Conexão humana: o meio é considerado por muitos impessoal, (BENBUNAN-FICH; HILTZ, 2006) podendo provocar um nível de satisfação mais baixo com o processo de ensino e de aprendizagem (HAYTKO, 2001)	

Fonte: Adaptado de (GRAHAM, 2006).

Tabela 2 - Diferentes categorias do sistema híbrido de ensino.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Ativação do ensino híbido	Foca primariamente em misturas virtual/presencial que permitam concentrar-se principalmente em abordar questões de acesso ao conteúdo midiático, por exemplo, além da conveniência, como por exemplo, o uso de redes sociais, proporcionando flexibilidade adicional para os alunos na tentativa de propiciar as mesmas oportunidades ou experiência de aprendizagem, mas através de uma modalidade diferente, já conhecida e usada pelos alunos.
Reforçando o ensino híbrido	Permite mudanças pedagógicas mais incrementadas, mas não mudam radicalmente o ensino e aprendizagem. Isto pode ocorrer em ambas as extremidades do espectro. Por exemplo, em um ambiente de aprendizagem presencial tradicional com recursos adicionais e/ou materiais suplementares que podem ser incluídos virtualmente.
Transformando o ensino em híbrido	Permite uma transformação radical da pedagogia, por exemplo, uma mudança de um modelo em que os alunos são apenas receptores de informação a um modelo no qual os alunos constroem conhecimentos ativamente através de interações dinâmicas. Esses tipos de combinação permitem desenvolver a atividade intelectual que era praticamente impossível sem a tecnologia (GRAHAM; ALLEN; URE, 2005; PANOBIANCO, 2005; VALIATHAN, 2002).

Fonte: Adaptado de (GRAHAM, 2006).

ambiente de interação é normalmente assíncrono[1]. Não existe nenhuma integração com aulas presenciais, seja para explicitar alguma dúvida ou incitar momentos de discussão (VILAÇA, 2010; GRAHAM, 2006). Para que tal modalidade tenha influência no aprendizado do aluno, é necessário lançar mão de ferramentas on-line que estimulem a interação e discussão do conteúdo, permitindo que os alunos, entre eles e com o professor, construam o conhecimento. Esta forma de ensino exige que o aluno tenha autonomia para compreender que sua interação em tais ferramentas é importante para seu aprendizado (ROVAI; JORDAN, 2004), e que o professor estimule os alunos de forma significativa, a fim de permitir que os estudantes se interessem pelas discussões/interações. Desta forma os alunos permanecem motivados e seu aprendizado ocorre de forma colaborativa e significativa (TRNA; TRNOVA, 2013; AGUIAR; FERREIRA; GARCIA, 2010; DABBAGH, 2004). De outra forma, os alunos podem se perder no ambiente virtual, sem entender o objetivo da interação/discussão e se comportar de forma pouco colaborativa, o que não contribui para seu aprendizado.

Quando a modalidade semipresencial não utiliza o ensino híbrido.

Como explicitado por Graham, (2006) a integração entre o que foi lido e/ou discutido durante os momentos virtuais e a discussão, aprofundamento do conteúdo, contextualização destes nos momentos presenciais é o que caracteriza o ensino híbrido, contribuindo com o aprendizado do aluno e a sua postura frente ao conhecimento. Entretanto, muitas vezes não há esta integração mesmo no ensino semipresencial (XIMENES; OLIVEIRA; MORAES, 2012).

Alguns cursos semipresenciais utilizam os momentos virtuais, com ou sem AVA, e os presenciais de forma compartimentalizada. Desta forma, o que é apresentado virtualmente é discutido e avaliado neste ambiente, sem conexão com os momentos presenciais, nos quais o conteúdo é reproduzido pelo professor como uma aula presencial tradicional, e, após tal momento, as dúvidas são apresentadas ou não pelos alunos (BORGES, 2005). De outra forma, nestes momentos presenciais os alunos podem apresentar as dúvidas a partir do que foi lido/discutido virtualmente, caso o estudante tenha realmente estudado, o professor reexplica o conteúdo da mesma forma que aquele apresentado virtualmente, não aproveitando a oportunidade de discutir o conteúdo de forma diferenciada, contextualizada. Isto daria ao aluno autonomia para modificar a forma de pensar/discutir este, e/ou permitir que o aluno pense de forma crítica, discutindo as dúvidas remanescentes, muitas vezes de forma distinta, o que estimularia uma interação proveitosa que poderia oportunizar a aprendizagem e construção do conhecimento (MORAN, 2006).

O desafio do uso das TIC nos cursos EaD no Brasil

O uso das TIC aliadas ao ensino e a aprendizagem é uma realidade palpável. No Ensino Fundamental e Médio, o uso das tecnologias para aprendizagem associadas ao ensino presencial não acarreta muitos conflitos, visto que os alunos já nasceram na era digital e compreendem

1. Aluno e professor/tutor não precisam estar ao mesmo tempo no AVA para que ocorra interação.

facilmente o uso das ferramentas digitais (GARRISON; KANUKA, 2004). O desafio então fica para o professor, que precisa se atualizar quanto ao uso das ferramentas e no que se refere à adaptação pedagógica para que o ensino híbrido ocorra de forma significativa para os alunos (VILAÇA, 2010). Quando considerada a implantação do ensino híbrido no Ensino Superior, o desafio volta-se também para os alunos, visto que, de acordo com a faixa etária dos alunos presentes no Ensino Superior na modalidade a distância no Brasil, é fato que muitos não dominam as ferramentas digitais e precisam de um apoio maior por parte dos professores. Entretanto, tais desafios não são tão grandes quando o professor utiliza metodologias e estratégias pedagógicas que ajudam o aluno não só no conteúdo, mas também no uso das ferramentas (BAZ; TETIK, 2015; GONÇALVES, 2009).

Em concordância, a UNESCO (2015) discute que o Brasil precisa melhorar a competência dos professores em utilizar as TIC na Educação. A forma como o sistema educacional incorpora as TIC afetam diretamente na diminuição da exclusão digital existente no país. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais. Na busca de soluções a essas questões, a UNESCO e o Brasil estão em parceria na promoção de ações de disseminação de TIC nas escolas com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (UNESCO, 2015).

Em complemento a discussão apresentada acima, é possível apontar alguns dados sobre a EaD no Brasil. Na página da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (e-MEC), o destaque é para o número de instituições autorizadas em 2004 (166), 2005 (217) e 2006 (225), quando a EaD emerge de forma significativa no Brasil, registrando um crescimento de 30% entre os anos de 2004 e 2006 (CETIC.BR, 2013).

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj)

O Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Sect), viabilizou a criação de cursos a distância para a formação de pessoas que vêm sendo excluídas do processo educacional por questões de localização ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. Essa mudança no cenário educacional permite a democratização do acesso ao Ensino Superior, favorecendo o Ensino Básico do estado, por fornecer professores com formação de qualidade diretamente nas cidades que mais necessitam destes profissionais.

O Cederj é associado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, quando passou a receber financiamento do governo federal. O objetivo da UAB é "[...] 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". O Cederj, mesmo em associação com a UAB não modificou suas características pedagógicas mantendo, desta forma, seus objetivos e missão.

No projeto do Cederj, as instituições de Ensino Superior públicas consorciadas são: Centro Federal de Educação Tecnologica (Cefet), Instituto Federal Fluminense (IFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) (CECIERJ, 2015).

O Cederj utiliza como AVA a plataforma Moodle[2], que permite o uso de ferramentas interativas que incitam a discussão por cada disciplina durante o semestre. Os conteúdos disponibilizados na plataforma Cederj podem ser discutidos presencialmente nos polos regionais, nas chamadas aulas presenciais, aulas práticas e/ou encontros presenciais que podem ser obrigatórios ou não.

Existem polos em regiões de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso à biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. O AVA oportuniza também a discussão/tira dúvidas assíncrona (ex. fóruns, salas de tutoria, mensagens via plataforma) ou síncronas[3] como Chat com a tutoria, além da discussão síncrona proporcionada pelos plantões de tutoria via 0800.

Uenf como universidade do consórcio Cederj

A Uenf integra o Cederj desde 2002, implantando sem apoio de outra IES o curso à distância de Licenciatura em Ciências Biológicas. Desta forma, a Pró-reitoria de graduação da Uenf participa até o momento como co-coordenadora do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, além dos cursos de Licenciatura em Química e, recentemente, Licenciatura em Pedagogia. Também é responsável pelas disciplinas didático-pedagógicas dos demais cursos de graduação oferecidos pelo consórcio (PRO-GRAD-UENF, 2015).

2. Disponível em: <http://graduacao.cederj.edu.br/ava/>
3. Alunos e professor/tutor precisam estar no mesmo horário no AVA a fim de permitir a interação

A maioria das disciplinas oferecidas pela Uenf segue o perfil de avaliação implementado pelo consócio Cederj. Nele são realizadas avaliações à distância (ADs) e avaliações presenciais (APs), configurando como um todo o perfil de avaliação somativa. Entretanto, mesmo seguindo o perfil avaliativo proposto pelo Cederj, algumas disciplinas utilizam a avaliação formativa, com integração virtual/presencial significativa, com objetivo de ajudar o aluno em sua formação e consequentemente em sua carreira docente. Outras disciplinas não utilizam as ADs e APs e, sim, atividades/fóruns/chats, além de outras atividades via plataforma Cederj que requerem uma interação maior entre os alunos e tutores. Esta interação permite que o aluno tire suas dúvidas e de forma síncrona ou assíncrona, entenda o objetivo das atividades propostas e alcance um melhor desempenho na mesma. Tais discussões são complementadas e enriquecidas presencialmente e muitas vezes retomam o ambiente virtual no decorrer da proposta da disciplina (AGUIAR; FERREIRA; GARCIA, 2010). Dentre as disciplinas que utilizam a avaliação formativa sem ADs e APs, oferecidas pela Uenf, pioneira ao implementar este modelo pedagógico, está a disciplina "Instrumentação para o Ensino de Genética".

A disciplina "Instrumentação para o Ensino de Genética"

"Instrumentação para o Ensino de Genética" (Instru¬gen) é uma disciplina obrigatória oferecida pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no âmbito do Consórcio Cederj. A equipe é composta pelo coordenador da disciplina e tutores a distância para moderar a aprendizagem dos alunos.

A disciplina foi proposta para uma melhor reflexão do licenciando sobre a importância de sua prática pedagógica como professor de Ciências e Biologia na Educação Básica e não como uma disciplina de didática específica para Genética. Esta disciplina em contraste com as demais não possui material didático impresso. O material é dinâmico e a cada semestre um conjunto de atividades é construído tendo como base a troca de informações e as discussões decorrentes da interatividade entre tutores/mediadores e aprendizes, tendo como objetivo final a reflexão sobre a prática pedagógica. O material construído de forma colaborativa é disponibilizado para todos ao final de cada semestre. A disciplina foi desenhada como modelo para o estabelecimento de uma metodologia em EaD que visa à construção do conhecimento e à formação de um educador com uma visão ampla, capaz de aplicar o conteúdo de Genética e Biologia Molecular de forma clara e adequada ao seu público-alvo e de pensar em situações cotidianas aplicadas ao contexto da disciplina.

O AVA (plataforma Cederj) permite o desenvolvimento de atividades individuais ou em grupo, moderada por uma tutoria proativa, que estimula a participação dos aprendizes por meio de ferramentas de interação como chat e fóruns, estimulando a construção coletiva do conhecimento. Além do telefone 0800, e-mail, entre outros, como ferramentas de interação.

Instrugen: organização e estrutura

Com relação à organização, a disciplina Instrugen se configura como um modelo semipresencial, isto é, parte do conteúdo é apresentado on-line, mas existem, também, momentos de interação presencial (*face-to-face*). Esses momentos, denominados encontros presenciais, são realizados nos polos duas vezes por semestre e conduzidos pelos tutores da disciplina. Além dessa estruturação condizente com a modalidade semipresencial da disciplina Instrugen, pode-se depreender e identificar características substanciais ao ensino híbrido. Vale lembrar que a integração entre o virtual e o físico tem sido apontada como importante estratégia na Educação em instituições de ensino superior (JEFFREY et al., 2014).

Ao utilizar abordagens de ensino híbrido, pretende-se, de certa forma, aumentar a interação, discussão e aprendizagem do aluno. Para tal, temos considerado a proposta de tutoria proativa, aprendizagem colaborativa, incentivo à interatividade e avaliação formativa, a fim de que os processos de ensino e de aprendizagem sejam satisfatórios (AGUIAR; FERREIRA; GARCIA, 2010). Os materiais instrucionais on-line, como calendários de atividades, datas dos encontros presenciais e o guia da disciplina são disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

As ações presenciais e a distância utilizadas no modelo de ensino híbrido são realizadas através dos encontros presenciais e do uso de ferramentas assíncronas e síncronas do AVA. Em todas as ações realizadas, a tutoria atua como mediadora, além de personalizar o atendimento a fim de se aproximar do aprendiz de forma a atender suas necessidades. O tratamento individualizado valorizou as competências e habilidades de cada aprendiz sempre com linguagem incentivadora, motivadora, aproximando-o da disciplina e da tutoria. Os tutores à distância discutem com os alunos no AVA assuntos referentes à prática docente, instigando a interação, busca por conhecimento e discussão crítica, visando contribuir para que eles compreendam seu papel como futuros docentes. Tais discussões estruturadas em atividades, fóruns ou textos colaborativos (wiki) são gradativas, possibilitando que o aluno compreenda os objetivos das discussões e sigam para a próxima etapa aprendendo o que foi proposto (AGUIAR; FERREIRA; GARCIA, 2010).

4. Assuntos como genética, suas relações sociais, econômicas e como tratar esses temas em sala de aula no Ensino Médio foi uma das temáticas abordadas nos fóruns de discussões on-line.

Instrugen: ferramentas e estratégias pedagógicas

Conteúdo on-line

A disciplina Instrugen tem início com instruções on-line. Os estudantes são organizados em grupos e convidados a participar de fóruns, cuja temática em debate é variada[4]. Essas discussões são carreadas por meio da participação ativa dos tutores que têm a tarefa de mediar tanto aspectos epistêmicos (conteúdos/conceitos), como não epistêmicos (aspectos da realidade na Educação e compreensão do papel dos estudantes como futuros docentes).

A despeito de sua natureza à distância, fóruns on-line podem criar um rico ambiente de discussão. As postagens podem ser lidas mais de uma vez, raramente ocasionam conflitos acalorados, visto que as pessoas têm tempo para pesquisar e considerar suas observações antes de responder. Isso, por sua vez, fomenta discussões de alta qualidade (KAUR, 2011). Além disso, os fóruns on-line podem promover habilidades essenciais aos professores como a prática da escrita (AILEEN, 2008) e relações de comunicação interpessoal (SCOTT; RAYAN, 2009).

Após as discussões e interações de ideias e conceitos entre os estudantes, mediados pela tutoria no fórum, a segunda etapa de instruções on-line inclui uma atividade individual. Este é outro recurso virtual disponibilizado pelo AVA. Nessa atividade, os estudantes são convidados a desenvolver uma atividade que, em geral, objetiva relacionar a temática apresentada no fórum à luz de estratégias e teorias de ensino e de aprendizagem para o Ensino Médio. Espera-se, com essa atividade, identificar as ideias dos estudantes acerca das possíveis formas de se ensinar uma temática. Ao final, as atividades são avaliadas e devolvidas com um *feedback* como parte da avaliação formativa.

Essas instruções iniciais (fórum e atividade) contemplam os módulos da disciplina Instrugen, concluído com encontros presenciais, os quais se dão em dois momentos. Os momentos físicos da abordagem do ensino híbrido aqui concebido permitem o fechamento de ideias discutidas durante o semestre.

Momentos presenciais

A disciplina Instrugen foi originalmente projetada para ser oferecida no formato a distância. Entretanto, a ideia dos encontros presenciais surgiu, além do objetivo didático característico do ensino híbrido, mediante necessidade de maior aproximação entre a tutoria e os estudantes, respaldada pelas contribuições de Henry Wallon e da teoria da afetividade. Wallon, (1978) atribuía à afetividade um papel fundamental na constituição e funcionamento da cognição humana, podendo determinar seus interesses e necessidades. Para os tutores, então, este momento presencial permite que conheçam as peculiaridades dos alunos/polos regionais, para, assim, trabalhar de forma mais direcionada, personalizando a interação com o aluno durante os momentos virtuais.

Assim, resolveu-se por abdicar da integralidade do Ensino a Distância em Instrugen para uma aproximação física entre tutoria e estudantes. Fator determinante que proporcionou oportunidades de incorporar a parte física do ensino híbrido: os encontros presenciais. Esses encontros têm duração de quatro horas e possuem uma dinâmica centrada no estudante, tendo o tutor um papel de mediador das relações.

Esses momentos presenciais são introduzidos com uma conversa informal entre os estudantes e tutores, aproximação mútua, esclarecimentos de dúvidas remanescentes e sistematização do conteúdo. Na sequência é feita uma breve exposição de uma das ferramentas utilizadas como recurso ao ensino: o mapa conceitual. Desta forma, a disciplina adotou como estratégia pedagógica o uso de um organizador gráfico proposto por Joseph Donald Novak na década de 1970, idealizado a partir da psicologia da aprendizagem de David Ausubel (NOVAK; CAÑAS, 2008), o mapa conceitual.

Organizadores gráficos, tais como esquemas, fluxogramas, cronogramas e mapas mentais podem potencializar a aprendizagem (AGUIAR; CORREIA, 2013). O mapeamento conceitual é uma estratégia facilitadora da tarefa de aprender a aprender, pois possibilita o entendimento da estrutura de determinado assunto, permitindo a compreensão da construção e relação significativa entre conceitos. (TAVARES, 2007). Não obstante, entre as idiossincrasias do mapa conceitual está o pressuposto da sua aplicação para promoção da aprendizagem significativa, ou seja, a atribuição de significados a uma nova afirmação a partir daquilo que já se conhece, o que leva a entender que não há o mapa conceitual sobre algo, mas, sim, um mapa conceitual (MOREIRA, 2006). Considerando que aprender a aprender é importante para todos, temos a oportunidade de realizar o treinamento dos alunos na técnica e no uso pedagógico do mapeamento conceitual.

Por conseguinte, uma das tarefas empreendidas nos encontros presenciais é a confecção (individual) dos alunos de um mapa conceitual sobre uma questão focal, por exemplo, "Genética na sala de aula". Nessa atividade, os estudantes tem a possibilidade de conhecer uma das aplicabilidades práticas da ferramenta, os elementos que compõem o mapa e as características que diferenciam o mapa conceitual como organizador gráfico (DAVIES, 2011). Permite-se, assim, realizar um exercício mental a respeito dos seus conhecimentos prévios na temática. Ao término da confecção dos mapas, os tutores norteiam um debate com os estudantes sobre usos e aplicações dessa

ferramenta no ensino. Num segundo encontro presencial uma revisão é possibilitada ao final da disciplina. Neste momento, após as diversas discussões virtuais que se seguiram, os alunos recebem novamente os mapas e tem a possibilidade de rever o mapa inicial construído e refazê-lo. Os mapas refeitos, sem identificação, são distribuídos entre os colegas para que sugestões sejam feitas. Neste momento eles são treinados a avaliar o mapa, no que tange a sua utilização em sua práxis docente (EARL; KATZ, 2006). Segue-se então uma discussão sobre as proposições propostas em diferentes mapas conceituais contribuindo para a aprendizagem ativa e favorecendo o fechamento de cada uma das discussões levantadas.

Além do treinamento na técnica de mapeamento conceitual, ao final do primeiro encontro presencial, os tutores convidam os alunos a escolherem um conteúdo qualquer dentro da disciplina "Genética Básica" e improvisarem uma aula que contemple: motivação, interação e afeição e que seja estruturada com os recursos disponíveis em sala. Esta atividade dinâmica é uma provocação com o intuito de instigar a criatividade e improviso em curto espaço de tempo e exemplificar que, em certos casos, é possível criar um ambiente de aprendizagem e motivação, mesmo na ausência de recursos.

Tais estratégias, em conjunto com os princípios do ensino híbrido, permitem que os alunos entendam seu papel no processo de ensino e de aprendizado e construam de forma coletiva sua aprendizagem.

Considerações Finais

Não raro a visão que o aluno tem sobre a educação é desconstruída e reconstruída ao longo do semestre. Nas diversas atividades, o tutor atua apenas como moderador, a fim de permitir que os alunos compreendam o que, e o porquê de estarem desenvolvendo a atividade/discussão/interação. A tutoria funciona de forma proativa, aprendendo a cada semestre a atuar de forma significativa e moderar as discussões de forma efetiva. Os tutores também buscam os alunos ausentes com uso dos telefones disponibilizados pelo Cederj, e-mail ou mensagens via AVA. Tal iniciativa é citada como motivadora e inovadora pelos alunos que em sua maior parte após este contato começam a participar de forma ativa da disciplina. O uso e aplicação de ferramentas de aprendizagem e a reflexão sobre as variadas estratégias nas quais estas podem estar associadas, é de fato compreendido pela maioria dos alunos. Indicando desta forma que as estratégias escolhidas para nortear a disciplina são significativas e que opção de utilizar o ensino híbrido como modelo pedagógico influencia de forma positiva os objetivos impelidos na disciplina.

Referências

AGUIAR, J.; FERREIRA, C.; GARCIA, A. Aplicação de modelo de tutoria proativa na modalidade semipresencial de ensino a distância utilizando ferramentas de interatividade e personalização. **EAD em FOCO**. Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 43-158, 2010.

AGUIAR, J. G. DE; CORREIA, P. R. M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 141–157, 2013.

AILEEN, N. Using Discusion Forums for ESL Communication Skills. **The Internet** TESL Journal. Singapura, v. XIV, n. 10, p. 5-10 2008.

ARETIO, L. G. Blended Learning,¿ enseñanza y aprendizaje integrados?. **Editorial Bened**. out. 2004.

BAZ, F. C.; TETIK, E. The Use Of Blended Teaching Model With Adaptive Online Learning Environment and Student Expectations. **International Journal of Scientific and Technological Research,** Turquia, v. 1, n. 4, p. 22–26, 2015.

BENBUNAN-FICH, R.; HILTZ, S. R. Educational Applications of CMCS: Solving Case Studies through Asynchronous Learning Networks. **Journal of Computer-Mediated Communication**. Pensilvania, v. 4, n. 3, jun. 2006.

BONK, C.; GRAHAM, C. T**he handbook of blended learning:** Global perspectives, local designs. 2012.

BORGES, M. K. Educação Semipresencial : Desmistificando a Educação a distancia. In: 12o CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **Anais**...2005

BROD, F. A.; RODRIGUES, S. C. Ambiente virtual como estratégia de aprendizagem no ensino profissionalizante agrícola. **Cadernos de Ciência & Tecnologia,** v. 26, n. 1/3, p. 179–191, 2009.

CASTRO, R. F. DE; DAMIANI, M. F. Uma experiência de educação híbrida: estudo de caso em um curso de pós-graduação. **Novas Tecnologias na Educação**. Rio Grande do Sul, v. 9, n. 2, p. 1-11 2011.

CECIERJ, F. Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: ‹http://cederj.edu.br›. Acesso em: Agosto, 2015

CETIC.BR. TIC Domicílios e Empressas 2013 - Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil. 1. ed. [s.l: s.n.].

DABBAGH, N. Distance learning: emerging pedagogical issues and learning designs. **Quarterly Review of Distance Education**. Scottsdale, EUA, v. 5, n. 1, p. 37–49, 2004.

DAVIES, M. Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter?. **Higher education.** Parkville, Austrália , v. 62, n. 3, p. 279–301, 2011.

DRISCOLL, M. **Blended learning:** Let's get beyond the hype. E-learning, p. 54, 2002.

EARL, L.; KATZ, S. Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning and assessment of learning. [s.l: s.n.].

GARRISON, D.; KANUKA, H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **The internet and higher education**. Canada, v. 7, p. 95-105, 2004.

GINNS, P.; ELLIS, R. Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. **The Internet and Higher** Education, v. 10, n. 1, p. 53–64, jan. 2007.

GONÇALVES, A. L. O Trabalho Docente num Contexto Híbrido: Presencial X Virtual. **Colabor@** - Revista Digital da CVA - Ricesu. Rio Grande do Sul , v. 6, n. 21, p. 1-15 2009.

GRAHAM, C. Blended learning systems: Definition, current trends, and future direction In BONK;, C. J.; GRAHAM, C. R. (Eds.) **The handbook of blended learning:** Global perpectives, local designs.1 ed, São Francisco, CA- EUA Pfeiffer Publishing, 2006. p. 624

GRAHAM, C. R.; ALLEN, S.; URE, D. **Benefits and challenges of blended learning environments**, 2005. (Nota técnica).

GRAHAM, C. R.; DZIUBAN, C. Blended Learning Environments. In: BONK;, C. J.; GRAHAM, C. R. (Eds.). . **Handbook of blended learnng: Global** Perpectives, local designs. 1. ed. [s.l.] Pfeiffer Publishing, 2004. p. 624.

HAYTKO, D. L. Traditional versus hybrid course delivery systems: A case study of undergraduate marketing planning courses. **Marketing Education** Review. EUA, v. 11, n. 3, p. 27–40, 2001.

HORN, M. B.; STAKER, H. **The rise of K-12 Blended learning**. [s.l.] Innosight Institute, 2011.

HUSAMAH, A. Blended Project Based Learning : Thinking Skills of New Students of Biology Education Department (Environmental Sustainability Perspective)The 1st UMM International Conference on Pure and Applied Research (UMM-ICoPAR. Anais...2015

JEFFREY, L. M. et al. Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. **Journal of Information Technology Education**. Nova Zelândia, v. 13, p. 121–140, 2014.

JONES, N. e-College Wales, a case study of blended learning. In: **Handbook of Blended Learning:** Global Perspectives ,Local Designs. [s.l.] Pfeiffer Publishing, 2006. p. 182–194.

KAUR, M. Using Online Forums in Language Learning and Education. **Student Pulse**. Chicago, EUA, v. 3, n. 3, p.1/1 2011. Disponível em: ‹http://www.studentpulse.com/a?id=414›, Acesso em: Agosto de 2015

LASTER, S. Blended learning: driving forward without a definition. In: MOORE., J. C.; NEEDHAM, M. (Eds.). . **Engaging Communities:** Wisdom from the Sloan Consortium. [s.l.] Sloan Consortium, 2004.

MAISE, E. The blended learning imperative. In: **Handbook of Blended Learning:** Global Perspectives, Local Designs. [s.l.] Pfeiffer Publishing, 2006. p. 22–26.

MEANS, B.; MURPHY, R.; BAKI, M. The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. **Teachers College Record**. Nova York, EUA , v. 115, n. March 2013, p. 1–47, 2013.

MIKULECKY, L. Diversity, Discussion, and Participation: Comparing Web-Based and Campus-Based Adolescent Literature Classes. **Journal of Adolescent & Adult Literacy.** Indiana, EUA , v. 42, n. 2, p. 84–97, 1998.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, A. J. O Blended learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem. [s.l: s.n.].

MORAN, J. O que aprendi sobre avaliação em cursos semipresenciais. SILVA, Marco & SANTOS, Edméa (Orgs). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online.** São Paulo, Loyola, 2006.

MOREIRA, M. **Mapas conceituais e diagramas** V. [s.l.]: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

NOVAK, J. D.; CANÃS, A. J. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them, Technical Report IHMC CmapToolsFlorida Institute for Human and Machine Cognition. [s.l: s.n.].

OLIVER, M.; TRIGWELL, K. Can "Blended Learning" be redeemed? **E–Learning. Londres** - UK, v. 2, n. 1, p. 17–26, 2005.

OSGUTHORPE, R. T.; GRAHAM, C. R. Blended learning systems: definitions and directions. **Q. Rev. Distance Educ**. Califórnia, EUA, v. 4, n. 3, p. 227–234, 2003.

PANOBIANCO, T. Z. U**m Modelo Híbrido de Metodologias para o Planejamento e Implantação da EaD.** [s.l.]: Universidade Católica de Brasília, 2005.

PINA, A.-R. B. Blended learning conceptos básicos. Pixel-Bit: **Revista de medios y educación**. Barcelona, Espanha, n. 23, p. 7–20, 2004.

PRO-GRAD-UENF. Educação A Distância (EaD). Disponível em: ‹http://uenf.br/graduacao/ead/›. Acesso em: 31 jul. 2015.

POON, J. Blended learning: an institutional approach for enhancing students' learning experiences. **Journal of online learning and teaching**. Burwood, Austrália, v. 9, n. 2, p. 271–288, 2013.

RAMOS, T. L.; SOUZA, R. P. L.; ALVES, J. BOSCO DA M. Sistemas de b-learning e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. In: INTERNATIONAL CONFERECE ON INTERACTIVE COMPUTER AIDED BLENDED LEARNING. **Anais...**2013.

RODRIGUES, L. Uma nova proposta para o conceito de blended learning. **Interfaces da Educação.** Mato grosso do Sul, v.1, n.3, p.5-22 2010.

ROVAI, A.; JORDAN, H. Blended learning and sense of community: a comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, Virgina, EUA, v.5, n.2, p.1-13, 2004.

SANTOS, C. R. et al. O uso pedagógico do ambiente virtual de aprendizagem (AVEA) da UNESC: avaliação em disciplinas semipresenciais. In: XIV CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...2**008

SCOTT, A.; RAYAN, J. Digital Literacy and Using Online Discussions: Reflections from Teaching Large Cohorts in Teacher Education. In: **Comparative Information Technology Globalisation**, Comparative Education and Policy Research. [s.l: s.n.]. p. 103–120.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, v. 12, n. 4, p. 72–85, 2007.

TRNA, J.; TRNOVA, E. Implementation of connectivism in science teacher training. n. **Journal of Social Sciences.** New York, v. 3, n. 1, p. 191–196, 2013.

TRNOVA, E.; TRNA, J. Motivational effect of communication technologies in connectivist science education. **Journal of Social Sciences.** New York, v. 4, n. 1, May, p. 142–145, 2013.

UNESCO. TIC na educação do Brasil. **Representação da UNESCO no Brasil**, 2015. Disponível em: ‹ http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/› Acesso em: Agosto de 2015

VALIATHAN, P. Blended learning models. Learning circuits, 2002. Disponível em: ‹http://purnima-valiathan.com/readings/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf› Acesso em: Agosto de 2015

VILAÇA, M. **Educação a Distância e Tecnologias:** conceitos, termos e um pouco de história. Revista Magistro. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 89–101, 2010.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. [s.l: s.n.].

XIMENES, A. D. O.; OLIVEIRA, C. F. M.; MORAES, M. D. S. Implantação de disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação presenciais: um olhar sobre a regulamentação e gestão. **FIBRA & Ciência.** Belem, PA, n. 7, p. 27–36, 2012.

Parte III

PRÁTICAS TECNOLÓGICAS E DE GESTÃO

34

APROPRIAÇÃO TECNOLÓGICA DOS ALUNOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: algumas discussões

COELHO, Lívia Andrade
Doutora. Professora Adjunta. UESC.
COUTO, Maria Elizabete Souza
Doutora. Professora Titular. UESC.
NASSRI, Raquel Sousa Zaidan
Mestre. Professora da Rede Municipal de Ensino de Itabuna. UESC.

Palavras-chave:
Apropriação Tecnológica.
Cultura Digital.
Educação a Distância.

Neste capítulo, discutiremos sobre a apropriação tecnológica dos discentes matriculados no Curso de Pedagogia, ofertado na modalidade a distância, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Esse curso requer, além de tempo disponível para estudo e cumprimento das atividades, um computador conectado à internet, e habilidade para uso desse equipamento, desde o conhecimento para acesso e utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA - Plataforma Moodle), até para construção das atividades em um editor de texto e para postagem nesse ambiente. Discutiremos apenas os primeiros, mas muito significativos resultados de uma pesquisa que se encontra na sua fase inicial. Aplicamos dois questionários, um impresso e outro on-line, com questões abertas e fechadas, que foram respondidos por esses discentes, durante os meses de abril e maio do ano de 2015, onde, dentre outras questões, verificamos as condições de acesso às tecnologias, no que se refere aos aparatos utilizados, à velocidade da internet, assim também como às possíveis dificuldades para utilização desses aparatos. Os resultados indicam que esses discentes ingressam no curso com pouco conhecimento sobre o uso do computador, assim como sobre a navegação na internet. Assim, em conjunto com os polos, estamos criando situações para que os alunos avancem na apropriação tecnológica e, certamente, na aprendizagem e formação.

Introdução: nosso universo e inquietações

O século XXI tem como uma de suas características marcantes a demanda por um cidadão com formação mínima em nível superior, para que tenha possibilidade de competir por um posto no mundo do trabalho com melhores condições. Outra questão própria aos nossos tempos é a exigência pelo aprimoramento contínuo da formação profissional inicial, ressignificando a qualificação e ajustando-se às novas demandas que surgem a todo o momento. Assim, para atender a essa conjuntura social, está em pauta a formação de profissionais, nesse caso, professores, como uma temática presente na nova ordem social (CASTELLS, 2002), caracterizada como um fenômeno global, com potencial transformador nas atividades sociais, econômicas, políticas e profissionais.

Para tanto, a partir de 1999, o governo brasileiro implementou programas, a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), e Programa Universidade para Todos (Prouni), com vistas a conceder bolsas e/ou financiar estudos em cursos de graduação, para atender à busca crescente de jovens e adultos por esse nível de ensino. Os programas também fomentaram a oferta na modalidade a distância, com o objetivo de contemplar a diversidade da população. Para compreender esse cenário, faz-se necessário retornar, ainda que brevemente, à década de 1990, quando o governo federal deu início à reforma educacional (discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394-96 e demais resoluções e diretrizes).

Ainda no ano de 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesse momento, foi elaborado um documento que ficou conhecido como Declaração de Jomtien, da qual o Brasil é signatário, com vistas a garantir a todas as pessoas "[...] conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e justa [...]" (UNESCO, 1990). Em um dos artigos da referida Declaração[1], é posta a necessidade de

> [...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (UNESCO, 1990).

Dessa conferência resultou o compromisso para a elaboração de um Plano Decenal de Educação para Todos, sobretudo para países que apresentavam baixa produtividade no âmbito da Educação. Assim, em 1993, o governo brasileiro elaborou e lançou um Plano para o Brasil, com vistas a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência. Segundo o Ministério da Educação (MEC), "[...] o compromisso nacional inclui tópicos considerados indispensáveis para compor uma agenda mínima de recuperação da educação básica nacional, destacando-se, entre eles, a profissionalização do magistério [...]" (BRASIL, 1993, p.3)[2].

No que tange à oferta de cursos em nível superior, para formação de docentes para atuar na Educação Básica, foi a partir desse período que o governo brasileiro, por meio do MEC e do Ministério das Comunicações, tomou as primeiras medidas concretas para a formulação de uma política nacional em EaD. Em 1992, criou-se a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC, em 1994, publicou-se o Decreto n° 1.237, de 06 de setembro, criando o Sistema Nacional de Educação a Distância (SARAIVA, 1996), e, em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Essas medidas se constituíram ao longo desse século, como iniciativas importantes para, entre outras funções, fomentar e acompanhar a oferta de ensino na modalidade EaD.

Nesse contexto de reforma educacional e política no cenário brasileiro, a LDB nº 9.394/96 é um documento que regulamenta a reforma no âmbito da Educação nessa década (1990). O Art. 80 desta lei indica que "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (BRASIL, 1996). Posteriormente, este artigo foi regulamentado pelo Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Importante aqui pontuar que, embora tenha sido normatizada pelo governo apenas a partir de 1990, já em 1920 começaram a ser ofertados cursos nessa modalidade. Inicialmente, pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura, entre outros. Ao longo do século XX, outras iniciativas foram surgindo, sempre capitaneadas por alguns setores da sociedade, a exemplo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e do Serviço Social do Comércio (Sesc), que ofertavam cursos profissionalizantes. Esse período (1941) contou com a iniciativa do Instituto Universal Brasileiro que até os dias atuais vem desempenhando um papel importante na oferta de cursos técnicos, colaborando na formação de profissionais em várias áreas. Na esfera das Instituições de Ensino Superior, a Universidade de Brasília (UNB), é a pioneira na oferta de cursos superiores, tendo iniciado suas atividades nessa área em 1979 (ALVES, 2011).

1. Declaração de Jomtien disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso: 8 jun. 2015.
2. O que é o Plano Decenal de Educação para Todos. Documento disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf> Acesso: 09 jun. 2015.

A crescente demanda por formação no ensino superior, em especial dos docentes da Educação Básica, para o cumprimento do artigo 87, § 4º da LDB 9.394/96, determinava, então, que "Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço [...]". Entretanto, essa condição ainda não foi atendida, considerando as diferenças regionais, distâncias, oportunidades de acesso etc., indicando a necessidade de criar novas estratégias no plano federal, estadual e municipal, para atender à deliberação do referido artigo.

Assim, no ano de 2006, o governo federal criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como um sistema integrado por universidades públicas, para oferecer cursos de nível superior na modalidade a distância. Essa modalidade foi pensada em função da democratização da oferta desse nível de ensino, como uma opção para a população residente em localidades onde não havia faculdades e ou universidades. Como consequência da criação da UAB e também da oferta de cursos nessa modalidade de ensino pelas IES particulares, segundo os dados de Lima[3] (2014, p. 22), temos que: "[...] na modalidade EaD, houve crescimento de 541,66% no número de IES para a formação de professores, entre 2002 e 2012, e, na modalidade presencial, taxa relativamente menor, de 155,89%". Segundo o Censo Inep da Educação Superior (2014), são mais de 1,2 mil cursos a distância no Brasil, que equivalem a uma participação superior a 15% nas matrículas de graduação, no total de pouco mais de 7,3 milhões de matriculados. A maioria nesse universo dos 15%, equivalente a 40,4%, cursa licenciatura. Os que optaram por bacharelados são 32,3% e por tecnólogos, 27,3%. Para além do crescimento nos números que retratam a oferta e procura, registra-se uma mudança substancial também quanto aos aparatos tecnológicos utilizados para o desenvolvimento dos cursos.

No início do século passado, quando os cursos começaram a ser ofertados no Brasil, os suportes eram os livros, cartilhas ou guias especialmente redigidos; a televisão e o rádio constituíram os suportes da década de 1970; os áudios e vídeos, da década de 1980. Nos anos 1990, a incorporação de redes de satélites, o correio eletrônico, a utilização da internet e os programas, especialmente, concebidos para os suportes informáticos, aparecem como os grandes desafios dos cursos nessa modalidade (LITWIN, 2001). Esses desafios perduram, mesmo diante do célere processo de tecnologização da sociedade, especialmente no que se refere à presença dos aparatos tecnológicos nos domicílios das famílias brasileiras, ao acesso à internet e ao desenvolvimento de habilidades dos sujeitos para uso desses aparatos. Isso porque, apesar do crescimento registrado na última década, referente ao número de lares brasileiros com computador e acesso à internet, o número de pessoas que não acessa e/ou que não se apropriaram desses aparatos, ainda é grande, o que se constitui como desafios para o governo brasileiro.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013 (Pnad[4]) mostram que metade das pessoas com dez anos ou mais de idade acessou à internet no Brasil em 2013. O percentual representa aproximadamente 86,7 milhões de pessoas. Dos 32,2 milhões de domicílios do país que tinham microcomputador em 2013 (49,5% do total de residências), 28 milhões contavam com acesso à internet. Esse número representa 43,1% do total de domicílios em todo o país. O levantamento indicou também que um total de 130,8 milhões de pessoas de dez anos ou mais de idade tinham telefone móvel celular para uso pessoal, um crescimento de 6,3 milhões em relação ao ano anterior. O percentual dos que possuíam o aparelho aumentou de 72,8%, em 2012, para 75,5%, em 2013, no total da população de dez anos ou mais. Contudo, apesar do crescente número, dados de uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e pela operadora de telefonia Vivo, por meio da Fundação Telefônica, divulgados no ano de 2012, revelam que 46,75% das pessoas entrevistadas deixam de usar a internet por falta de conhecimento dessa tecnologia.

Quanto ao crescimento no acesso, o Coordenador da pesquisa "TIC Domicílios 2013", realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), Winston Oyadomari, indica que o patamar de internautas inédito no país é motivo de comemoração, mas deve ser visto com alguma cautela. Para ele,

> Sem dúvida, o número de usuários da internet do país é expressivo e importante. Se olharmos de 2008 para cá, o salto foi de quase um terço da população para mais da metade dela. No entanto, é preciso chamar atenção para algumas disparidades que permanecem: a dificuldade para o acesso em determinadas classes sociais e regiões ainda é muito grande, e ela vem se mantendo, não diminuindo. (NIC.br, 2013).

Nas cidades, a internet alcança 25,9 milhões de lares, no campo, o número de residências conectadas não passa de 1,3 milhões. As regiões Norte e Nordeste permanecem com menores condições de conexão, com uma proporção respectiva de 26% e 30% de lares com acesso à rede. Na região Sudeste, a de maior penetração, a internet alcança 51% das residências.

Nesse cenário temos uma fomentação para oferta de cursos em nível superior na modalidade EaD. A Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc) começou a ofertar cursos de graduação no ano de 2007. Inicialmente com a Licenciatura em Biologia, fazendo parte do Consórcio

3. Daniela da Costa Britto Pereira Lima - Consultora do estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, contratada pelo MEC/Capes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16511&Itemid=> Acesso: 03 jun. 2015

4. IBGE, dados disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2014/09/ibge-metade-dos-brasileiros-teve-acesso-a-internet-em-2013> Acesso: 08 Jun. 2015.

Setentrional e com a participação de universidades públicas (estaduais e federais) das regiões Norte, Centro Oeste e Nordeste. Participando do sistema UAB, a Uesc, em 2009, passou a oferecer Licenciaturas em Pedagogia (distribuídos em onze polos de apoio presencial no estado da Bahia), em Física (oito polos), Biologia (nove polos) e Letras (onze polos). No ano de 2015, iniciou a segunda turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia nessa modalidade, com 312 discentes matriculados, em cinco polos: Amargosa, Ibicuí, Ilhéus, Itabuna e Teixeira de Freitas.

Enquanto Coordenadora e Docente desse curso, algumas questões iniciais nos inquietaram e nos motivaram a elaborar um projeto de pesquisa, para investigar sobre o nível de apropriação dos aparatos tecnológicos em relação às habilidades necessárias para que os discentes cumprissem com todo o planejamento do curso. Elas são imprescindíveis para que possam realizar atividades como: leitura e compreensão dos materiais em rede, participação em fóruns e chat, busca e tratamento de informações on-line, produção individual e coletiva de textos e até mesmo a postagem das atividades no ambiente virtual de aprendizagem etc. Isso porque esses sujeitos têm demonstrado limitações no uso desses equipamentos quanto à desenvoltura na leitura e escrita em rede, além dos demais saberes pertinentes à aprendizagem on-line. Essa questão vem interferindo significativamente no aproveitamento dos discentes no curso.

Diante desse contexto, é importante conhecer e compreender como os discentes, matriculados em um curso de nível superior, o qual é ofertado na modalidade a distância, se apropriam dos aparatos tecnológicos para a construção do conhecimento, assim como para o cumprimento das demais atividades inerentes a esse curso.

Neste capítulo, discutiremos apenas os primeiros, mas significativos resultados de uma pesquisa que se encontra na fase inicial, cujo objeto principal de investigação é o nível de apropriação e as condições de acesso a computador e internet, e o que a Coordenação do curso poderá fazer/encaminhar para atenuar os impactos dessas situações no rendimento dos discentes. Nos próximos tópicos, apresentaremos a itinerância metodológica para obtenção dos dados, desde a opção pela abordagem até os instrumentos utilizados para coleta. Em seguida, abordaremos especificamente o curso de Pedagogia, ofertado na modalidade EaD, com dados sobre o processo para sua implementação e do campo, discutindo cada achado, dialogando com autores sobre as questões e conceitos que identificamos/sinalizamos nesse universo. Por fim, teceremos breves, mais importantes considerações acerca das discussões realizadas.

Itinerância metodológica

A realização de uma pesquisa envolvendo os discentes do Curso de Pedagogia, ofertado na modalidade a distância, pela Uesc, partiu da necessidade de conhecermos um pouco mais desses sujeitos. As informações obtidas, entre outras coisas, trazem alguns elementos que nos possibilitam conhecer um pouco do cotidiano e expectativas dessas pessoas, e nos indicam algumas situações que demandam intervenções, para que esses sujeitos tenham condições de integralizar o curso dentro do tempo previsto no projeto pedagógico do curso.

Esta pesquisa está em fase inicial, com uma abordagem qualitativa, pois consideramos que, as especificidades desse fenômeno passarão por várias formas de investigação que Creswell (2010, p. 209), denomina de interpretativa, em um contexto em que "[...] os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem [...]". Para Turato (2003, p. 362), "[...] a pesquisa qualitativa buscará interpretar o que as pessoas dizem sobre o tal fenômeno e o que fazem ou como lidam com isso [...]".

Para coleta de dados, utilizamos dois questionários, um on-line e outro impresso. O impresso é fruto de uma atividade presencial de uma das disciplinas do curso, Educação a Distância, realizada no mês de maio de 2015, nos respectivos polos onde o curso de Pedagogia é ofertado. Foi aplicado pela professora da disciplina em um desses polos e, nos demais, por tutores. Quanto ao questionário on-line, os discentes foram convidados pela Coordenação do curso para responder a esse instrumento, disponibilizando-o no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma Moodle), durante o mês de março/abril de 2015. Dos 312 discentes matriculados, no primeiro semestre letivo de 2015, 300 responderam ao questionário on-line e 276, ao impresso.

Para preservar a identidade dos sujeitos colaboradores da pesquisa – todos aqueles que responderam aos questionários – não mencionaremos o nome do sujeito e o polo em que está matriculado. Serão utilizados os termos discentes do Polo A, B, e assim sucessivamente.

A EaD na Uesc

A Uesc está situada na região que foi palco, há mais de 500 anos, da chegada dos portugueses no Brasil, sendo seu nome, Santa Cruz, uma alusão e uma homenagem a esse marco histórico. Seu *campus* está situado no km 16, da Rodovia Jorge Amado, município de Ilhéus, entre os dois principais polos urbanos do Sul da Bahia, quais sejam as cidades de Ilhéus e Itabuna. É um importante centro acadêmico regional, oferecendo na modalidade presencial, 22 cursos de bacharelado e

onze de licenciaturas. Na Pós-Graduação, as estratégias adotadas são para solidificação e expansão dos cursos - *lato sensu* e *stricto sensu* - com ênfase na formação docente e socialização do conhecimento. Em convênio com a UAB, oferta quatro cursos de licenciatura na modalidade a distância, sendo eles, Biologia, Física, Letras e Pedagogia e, três cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, Gestão em Saúde, Gestão Pública e Gestão Pública Municipal.

O curso de Licenciatura em Pedagogia a distância tem duração de oito semestres letivos, com o objetivo de formar professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso é ofertado em cinco polos, situados na Bahia, com o total de 312 discentes matriculados. Em cada polo, temos um tutor presencial e dois tutores a distância, com exceção do polo de Itabuna com três presenciais e seis a distância, por conta do maior número de discentes matriculados. Ao todo, são 112 alunos nesse município e uma média aproximada de cinquenta nos demais.

Como meio de interação com o texto (material de estudos e vídeos), o contexto (a tela do computador) e os colegas, tutores, professores e coordenação utilizam a Plataforma Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem. É a nossa sala de aula, contexto em que, entre outras informações, são disponibilizados os materiais do curso (módulos de estudos e filmes), cronograma de atividades, bem como são estabelecidos os diálogos para discussões sobre as atividades propostas pelos professores, prazos para submissão dessas atividades, conteúdos, entre outras situações. O fórum é o recurso utilizado com maior frequência pelos discentes, seguido das mensagens individuais para a interação com colegas, tutores, coordenação e docentes.

A sala de aula é a tela do computador, que pode ser entendida como a lousa que desloca as atividades em lugares, espaços, tempos e grupos sociais – alunos, tutores, professores e coordenação – para que a aprendizagem aconteça. Nesse contexto, é o conhecimento que viaja e transforma completamente a ideia de sala de aula e de campus universitário (SERRES, 1996).

Assim, a tela do computador, organizada como sala de aula, nos cursos a distância, apresenta-se com uma configuração própria, com imagem e conteúdo, indicando a possibilidade de estudar, aprender e ensinar com saberes globais e locais em um mesmo espaço, sem sair do lugar e em tempos diferentes. Assim, as universidades "[...] [em redes] apagam as distâncias no espaço real e reúnem em lugares não-assinaláveis, grupos virtuais [...]. Que conteúdos se poderiam melhor adaptar às imagens, às associações, às instituições virtuais a não ser os do saber e da formação?" (SERRES, 1994, citado por KENSKI, 2003, p.55). Essa nova sala de aula é o local para a construção e socialização de saberes que são locais e globais, de partilha e fluxos de mensagens para novas aprendizagens. É um ponto de encontro em que se apresenta "[...] um aqui e agora paradoxal, sem lugar nem tempo claramente definível [...]" (LÉVY, 1999, p. 247).

Nessa sala de aula, há uma predominância das mulheres entre os discentes matriculados no curso. Dos 300 que responderam ao questionário on-line, 267 são mulheres e 33 homens. Vinte e sete residem no campo e 273 na cidade. Desses, 254 possuem computador em casa e 46 não possuem, vão ao polo de apoio presencial para a realização das diversas atividades. Aproximadamente 10% desse universo afirma que adquiriu o equipamento e contratou internet para seu domicílio, após o ingresso no curso. Contudo, o fato de ter o equipamento em casa não significa que esse sujeito o utiliza, independente da frequência com que faz isso e com que fins. Por isso, corroboramos com Warschauer (2006, p. 55), quando nos diz que "[...] o modo mais simples, mas talvez mais limitado, de considerar o acesso à TIC é por meio da posse de um equipamento [...]". O autor ainda sinaliza que o acesso é definido em termos de acesso físico, contudo, "[...] isso não se constitui em si um acesso completo, o qual, nos tempos atuais, requer conexão à internet, assim como habilidades e entendimento para utilizar o computador e a internet de modo socialmente válido [...]" (WARSCHAUER, 2006, p. 55). Entretanto, estar matriculado em um curso de licenciatura, na modalidade a distância, não se trata apenas da formação de novos info-incluídos, mas das maneiras de formar, ensinar e aprender, mediadas pela apropriação das TIC.

Todavia, o importante nesta modalidade não é o acesso dos alunos às informações e conhecimentos, e sim, a sua participação na produção e apropriação dos conhecimentos, competências e valores que as tecnologias agregam, contribuindo para a reflexão de conceitos trabalhados, bem como para a construção de novos saberes.

Para tal apropriação, faz-se presente a interação, a hipertextualidade e a técnica. Silva (2001), em seus estudos, diz que em uma sala de aula há a interação e esta é

> [...] interativa porque ocorre mediante participação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões, portanto, mediante simulações-experimentação. Mesmo que não haja tecnologias hipertextuais na sala de aula é possível engendrar essa modalidade de aprendizagem. Pode-se, por exemplo, investir em multiplicidade de nós e conexões - no sentido mesmo do hipertexto, do rizoma - utilizando textos, fragmentos da programação da tv, filmes inteiros ou em fragmentos, gravuras, jornais, música, falas, perfomance, etc. Nesse ambiente, o professor disponibiliza roteiros em rede e oferece ocasião de exploração, de permutas e potenciações (dos temas e dos suportes). Aí ele estimula a co-autoria e a fala livre e plural. E se não há multimídia ou Internet, bastaria um fragmento em vídeo para detonar umas conexões com alunos e professor interagindo e construindo conhecimento. (SILVA, 2001, p. 75).

A interatividade na Educação a Distância precisa ser motivada por fatores que ultrapassam as possibilidades da tecnologia. Na modalidade a distância, os alunos precisam estar envolvidos por sentimentos de pertencimento e de integração ao grupo, já que "[...] no processo de comunicação está o fato de que vivemos em comunidade e de que estamos sempre à procura dela. Na verdade, nossas tentativas de comunicação são tentativas de construir uma comunidade [...]" (PALLOFF; PRATT, 2002, p. 49) de aprendizagem e formação.

Nesse sentido, podemos inferir que a relação com a apropriação do conhecimento e a apropriação tecnológica está ligada a uma relação de sentido, e, portanto, de valor entre um indivíduo ou um grupo, bem como aos processos ou produtos do saber. Entretanto,

> [...] o que está em jogo na relação com o saber é também a própria natureza do ato de aprender: aprender é se apropriar do saber, construir um sentido, saber como se conduzir em qualquer circunstância, cumprir suas obrigações [de discentes matriculados em um curso superior]. Aí, então, falamos de relação epistêmica com o saber [...]. (CHARLOT, 1996, p. 49).

Estar em interação é uma condição que favorece a apropriação tecnológica, na medida que os sujeitos em interação (alunos, professores, tutores) se lançam, por meio do diálogo, numa conversa para troca de experiência e novas aprendizagens. No curso, na modalidade a distância, tendo o AVA como meio para estar aqui, lá e acolá, a interatividade contribui para "[...] costurar os nós em caminhos diferentes [...]" (SILVA, 2001, p. 146), isto é, em lugares, tempos e com repertório de conhecimentos diferentes. Por exemplo, o fórum de discussão e o chat são possibilidades que envolvem a interatividade na medida em que não se vai apenas escrever a sua ideia-pensamento para cumprir a atividade, mas quando ao se ler, se pensa e discute com o outro sobre determinado conteúdo.

Em cursos na modalidade a distância, a interação acontece com o outro (alunos, professor, tutores e coordenação), mas também com o texto como material impresso, que os participantes recebem referente às disciplinas. Texto esse que também é disponibilizado no AVA, juntamente com os vídeos e outros textos complementares, além das indicações de sites que são sugeridos no material impresso. Essa interação com o material tem uma característica hipertextual, que marca o deslocamento de um material a outro para a construção do conhecimento. Esse "[...] caminho para a informação [...]" que é indicado pelo hipertexto (KENSKI, 2003, p. 62) é marcado pela mixagem de vários recursos: som, cor, desenho, filmes, simulação, jogos etc. (KENSKI, 2003), é um desdobramento com formas não lineares, isto é, o material de estudo não está organizado em um só texto, mas indica caminhos para além do texto de origem da disciplina. Os alunos que estão iniciando um curso com essa característica, estão vivenciando uma

> [...] pequena revolução copernicana: não é o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade do leitor. (LÉVY, 1999, p.5)

E esse leitor-escritor é o aluno, o professor, o tutor que constrói o seu texto conforme os seus conhecimentos, e, nessas condições, vale lembrar que "[...] dificilmente existem duas pessoas que constroem o mesmo hipertexto [...]" (KENSKI, 2003, p. 63). Cada um pode criar seu caminho hipertextual, mas todos chegam, nessas circunstâncias, à aprendizagem. O desafio agora é criar condições para que esses alunos possam vivenciar essa revolução no mesmo momento em que se apropriam tecnicamente do manuseio dessas tecnologias (computador e seus aplicativos), de modo que construam uma base de conhecimento necessária à formação de professores, os quais irão lecionar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim

> [...] o desenvolvimento técnico que garante esse salto qualitativo no campo da informática permite o processamento da informação e da comunicação como *hipertexto*, isto é, como teia de conexões de um texto com inúmeros textos [...] (SILVA, 2001, p. 14, grifos do autor).

O hipertexto apresenta-se como uma nova maneira de construir conhecimentos, libertando o sujeito que aprende de uma única fonte, livro ou autor. É uma condição para apropriar-se do potencial que as tecnologias oferecem, bem como das aprendizagens numa condição de não linearidade. O sujeito vai aprendendo com a "[...] técnica de 'abrir janelas dentro do quadro para nelas inovar novas imagens, de modo a tornar a tela um espaço híbrido de múltiplas imagens, múltiplas vozes e múltiplos textos [...]" (SILVA, 2001, p.15). É esse aprendizado que os participantes de um curso na modalidade a distância vão construindo estando presente na sala de aula – ou, 'na tela do computador'.

No questionário, quando pedimos aos discentes que descrevessem sua condição de aluno(a) matriculado(a) em um curso na modalidade a distância, no que tange à adaptação e dificuldades, obtivemos as seguintes respostas:

> A adaptação a essa nova forma de estudo é difícil porque exige habilitação em informática, algo que não fazia com tanta frequência. (Discente matriculado no Polo de A)

> Essa modalidade exige muito de nós, pois é preciso ter um certo domínio em relação às tecnologias de informação. (Discente matriculado no Polo B)

> A minha dificuldade é manusear o computador, pois agora cursando EaD, é que comecei a aprender. (Discente matriculado no Polo B)

> Eu tenho muitas dificuldades ainda porque eu não consigo acessar ao computador mas, estou lutando para aprender até o meio do curso. (Discente matriculado no Polo E)

> Dificuldades são muitas: tecnológicas, tempo, dificuldade para entender a nova tecnologia, contudo, encontrei um ambiente favorável a minha busca: professores, tutores receptivos, comprometidos com a EaD. (Discente matriculado no Polo A)

Estamos no início do curso, momento em que os alunos estão vivenciando o novo, o desconhecido e, ao mesmo tempo, rompendo com uma estrutura da escola presencial que, até então foi a organização da escola de todos. Logo, notamos que a falta da apropriação tecnológica vem sendo uma condição que precisa ser superada, para que os alunos possam avançar nos seus estudos e em sua formação. No contexto global, cursos na modalidade a distância, no modelo atual indicam, por si só, que serão mediados pelas TIC. Assim, a apropriação tecnológica está relacionada às vivências cotidianas dos sujeitos, às formas como cada um, em seu tempo, espaço e condições socioeconômicas, compreendem e interagem com instrumentos tecnológicos. É um processo que ocorre à medida que se estreitam as distâncias entre o indivíduo e esses aparatos, que estão cada vez mais sendo utilizados pelos diversos setores da sociedade. Os cidadãos atualmente vivenciam diretamente esse processo de apropriação, já que estão expostos a essas dinâmicas sociais, sendo cobrados e instigados a interagir e construir conhecimentos por intermédio dessas tecnologias. Convivem com telefones móveis, caixas eletrônicos, computadores, eletrodomésticos, entre outros.

Em pesquisa realizada por Teixeira (2010), referente ao curso de Pedagogia na modalidade a distância, na Universidade Federal de Juiz de Fora -MG, os alunos também estavam

> [...] adquirindo computadores, conectando-se à Internet, vendo o mundo pelo computador, um mundo muito maior que [a cidade onde vive]. Além de inclusão digital, isto é inclusão em possibilidades de conhecimento, informação e esclarecimento [...] (TEIXEIRA, 2010, p. 25).

Assim, entendemos por apropriação tecnológica as relações que os sujeitos estabelecem com as TIC para uso e acesso à internet, e partimos do pressuposto de que a questão cultural é o ponto de partida para a discussão sobre as mudanças decorrentes do uso das tecnologias. Nesse contexto, parece ser preciso refletir a respeito da perspectiva desse campo, sem perder de vista as ações do governo com vistas à democratização do acesso, seja em relação aos equipamentos, à internet e às oportunidades de estudos e formação.

As tecnologias vêm se constituindo num espaço de apropriação cada vez mais explorado pelos mais diferentes segmentos da sociedade contemporânea. "Estamos vivendo hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (web)" (SOARES, 2002, p.146). As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são potencialmente fontes inesgotáveis de interação, aprendizagens, requerendo e provocando mudanças nos comportamentos dos cidadãos, já que recontextualizam e rompem com certos padrões estabelecidos ao longo da história da Educação.

Concordamos com Pretto (2006, p. 14), quando afirma que estamos produzindo conhecimento de uma maneira bem diferente do que há 100 anos. Vivemos em "[...] um mundo de muita turbulência, de muita velocidade, [...] um mundo que tem uma aceleração muito grande, e que tem como consequência e causa, ao mesmo tempo, uma forma de se produzir conhecimento [...] que determina como o mundo se organiza". Nesse cenário, no que tange à formação inicial de docentes, para Larchert e Couto (2009, p. 184),

> A EAD vem criando um espaço para gerar, promover e implementar processos não convencionais de aprendizagem, ou seja, em espaços (a distância) e tempos (não simultâneos) não compartilhados. Isso acrescenta complexidade aos, já complexos, processos de ensino e aprendizagem.

O uso das tecnologias digitais e da internet nesses cursos potencializou significativamente as possibilidades para a construção do conhecimento e das oportunidades relativas à interação entre docentes e discentes e, consequentemente, para a formação profissional.

Contudo, os dados divulgados pelos institutos de pesquisas revelam, com frequência, o quão grande é o número de pessoas que ainda não têm acesso a esses aparatos, ou mesmo quem têm em sua residência, mas não utilizam. Há questões de ordem econômica, política, educacional e social, que se constituem como obstáculos a essa apropriação. O acesso ainda se constitui um desafio para o estado, haja vista a complexidade do território nacional brasileiro, seja essa complexidade relacionada aos aspectos físicos, seja de ordem orçamentária. Mais uma vez nos reportamos a Pretto (2006, p. 35), quando afirma que:

> É preciso estar atento para o fato de que, ao pensarmos nessas tecnologias como potencialmente redutoras das distâncias, temos que ter sempre em mente que isso não acontecerá amplamente, poderemos estar iniciando, mais uma vez, um perverso mecanismo de aumento da exclusão daqueles que já estão excluídos socialmente em termos das condições mínimas de sobrevivência. Estaríamos introduzindo um novo tipo de exclusão: a digital.

Nesse contexto, um discente matriculado no Polo B nos disse o seguinte: "A minha dificuldade é manusear o computador, pois agora cursando EaD, é que comecei a aprender". O ambiente cultural em que os sujeitos estão inseridos pode facilitar ou não essa apropriação. Daí decorre a necessidade de vivenciar e aprender com as tecnologias, tropeçando nas dificuldades de acesso, questões culturais e também pessoais, algo que se reflete no desempenho desses alunos no curso. Aqui destacamos que o que discutimos neste artigo não é, propriamente, o acesso a essas tecnologias, mas a habilidade em utilizá-las, seja para trabalhar, estudar, divertir ou se comunicar.

A fala desse outro discente também matriculado no Polo B reafirma nossos pressupostos, quando diz que: Minhas condições são um pouco complicadas moro longe do Polo, na zona rural, lá não tem internet tenho que vir até o Polo para fazer minhas pesquisas e as atividades e, muitas vezes, não posso ir como deveria por falta de recursos financeiros. Tal depoimento reflete as condições socioeconômicas do sujeito, como também as carências do campo no que tange à disponibilidade dos recursos tecnológicos, o que está diretamente atrelado ao acesso à internet. Dados do Censo do IBGE (2010) indicam que a juventude representa 27% da população rural do país e que a falta de acesso à internet acaba afastando os jovens do campo.

A acelerada tecnologização, no que tange a equipamentos, tem se diversificado. Na sociedade contemporânea, cada vez mais o cidadão usa mais de um aparato para esse acesso. Perguntamos aos discentes que aparelho(s) utilizam para acessar à internet; 51% utilizam celular, *notebook* e outros equipamentos, 25% só *notebook* e 24% responderam que utilizam apenas computador de mesa (desktop). Quanto ao acesso à internet, 52% acessam apenas em casa, 18% em casa e no trabalho, 9% na casa de parentes e amigos, 8% apenas no trabalho, em casa de amigos e parentes e 13% em todos esses ambientes citados anteriormente.

Quanto à qualidade do acesso à internet onde residem, essa questão é considerada conforme o seguinte panorama: 53% responderam que é "bom", 35% apontaram que é "ruim, cai com frequência", 7% responderam que é "ótimo", 5% não acessa à internet na localidade em que mora. Conforme mostra Silva (2012, p. 23), "a banda larga representa uma condição estratégica capaz de garantir que a experiência dos usuários ocorra de modo pleno e satisfatório [...]". Se essa condição não está acessível ao cidadão, o acesso pleno e de qualidade à internet, consequentemente, interação e produção com rede ficam comprometidos.

Nessa direção, notamos que a apropriação tecnológica parece ainda ser um desafio para nossos alunos. Considerando que já estamos na segunda década do século XXI e, no contexto global, é visível que

> [...] os intervalos de tempo das recriações no campo das TIC foram significativamente menores que os anteriores. Entre 1998-2010, [...] Steve Paul Jobs [...], pôs no mercado recriações como o iPode, o iPode mini, o iPhone, a Apple TV e o iPad, indicando que não estamos diante de mais um tipo de computador de uso individual. As inovações decorrentes da World Wide Web se traduziram em avanços na educação a distância, de modo que os ambientes são interativos e o tempo é flexível, a comunicação é assíncrona e as informações armazenadas e acessadas em tempos distintos ampliam a capacidade interativa entre os internautas. (QUEIROZ; GADELHA; MORAIS, 2012, p.79)

Entretanto, essa é uma realidade que parece não atender a todos. Muitos dos nossos alunos vieram a adquirir um computador após estarem matriculados no curso e outros, agora que estão começando a aprender a lidar com a máquina, independente de perceber o seu potencial de comunicação, informação e aprendizagem. E para outros tantos, estar conectado, acessar às redes sociais no celular não significa que tenham essa apropriação. Vale considerar esse cenário em relação a determinadas distâncias geográficas e às condições da banda larga disponível no país, em especial, nas cidades com menor população e no campo, são desafios a serem vencido, os quais dependem de políticas públicas em nível federal, estadual e municipal.

Entre outras coisas, esses dados nos revelam que a qualidade da conexão que nossos discentes têm acesso ainda é um entrave e lhes causa problemas quanto ao acesso à rede, em específico ao AVA-Moodle, tendo em vista a qualidade e velocidade dessa conexão. Essa é uma realidade no território brasileiro, conforme dados que apresentamos no início desse capítulo, mesmo depois de lançado Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), em 2010, como uma iniciativa do Governo Federal que tem o "[...] objetivo principal de massificar o acesso à internet em banda larga no país, principalmente nas regiões mais carentes da tecnologia". Desde então, diversos segmentos da sociedade brasileira vêm trabalhando intensamente na denúncia de irregularidades nos serviços prestados pelas operadoras no fornecimento de banda larga, tanto do ponto de vista comercial, como no que se refere à parte do acordo firmado com o governo federal para a implantação do PNBL. Nesse sentido, podemos inferir que o Plano Nacional para Banda Larga – Um Brasil em alta velocidade (BRASIL, 2010), ainda não está concretizado em todos os municípios baianos como previsto, visto que algumas cidades ainda apresentam dificuldades para o acesso à internet com qualidade, como indicado pelos alunos do curso de Pedagogia-EaD/Uesc/Bahia.

Além disso, o uso pleno requer ainda uma imersão em um universo de comportamentos, práticas, valores, linguagens que correspondem a esse momento histórico, e que juntos, configuram uma forma de vida em sociedade e de cultura, que na literatura especializada, usualmente se denomina cultura digital ou cibercultura.

> O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÈVY, 1999, p. 17).

Os termos se referem não a uma cultura da técnica, se sobrepondo ao fator humano, mas, sim, ao processo acelerado de reorganização social em um contexto em que a presença de tecnologias digitais é mais comum ao nosso cotidiano e instiga a construção de outras formas de trabalho, costumes, comunicação, percepções de valores, tempos e espaços. O processo de digitalização material dos diversos instrumentos interfere de modo substancial nas atividades humanas. Para Couto, (2007, p. 130), "[...] a evolução técnica não diz respeito apenas ao aperfeiçoamento dos objetos, mas ao modo como humanamente nos relacionamos e nos modificamos a partir dele". Assim, eles são produzidos culturalmente e também produzem cultura.

Em rede, os discentes do curso precisam constantemente desenvolver habilidades e atitudes para ler, escrever, analisar, refletir, fazer inferências etc., correspondentes às novas formas de conhecer, produzir e compartilhar conhecimentos que surgem em meio digital. "O novo conhecimento não nos promete o saber linear e objetivo de uma realidade finita, mas de outra forma, o desvelamento contínuo de novas dimensões de uma natureza virtualmente infinita" (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 63).

Estamos e somos, em maior ou menor grau, presentes e participantes dessa cultura, e quanto mais hábeis em atender às demandas sociais e profissionais, e com maior acesso aos dispositivos materiais, melhor poderemos viver e produzir nela. Daí que, quando observamos nos alunos do curso um distanciamento em relação às necessárias competências para acessar os ambientes, ler e escrever em rede e fora dela, essa é uma questão que tem nos inquietado e provocado reflexões, no sentido de pensarmos o que poderá ser feito para ajudá-los nesse processo, considerando todas as nossas limitações como instituições públicas, principalmente de ordem financeira.

São habilidades relacionadas à cultura digital, que estão relacionadas à linguagem oral, escrita e digital, referentes à busca de informações nesse labirinto em rede, selecionando nele o que realmente interessa, tais como lidar com senhas, identificar mensagens suspeitas e fontes não seguras, ler imagens e signos, optar por direções e caminhos por entre os textos, que em ambiente digital não são tão lineares. É necessário lidar com os diferentes gêneros textuais, interagir de forma adequada aos ambientes, compartilhar e construir informações de forma colaborativa. Na tela do computador, ler e escrever implica um sistema de convenções diferentes daquele que regula as atividades em folhas de papel. (GOULART, 2005, p.54).

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, traçamos, ainda que brevemente, o que motivou o governo brasileiro a regulamentar e fomentar a oferta do Ensino Superior na modalidade a distância, enfatizando como o formato, técnicas e tecnologias utilizadas nesses cursos vem sofrendo modificações desde meados do século passado. Além disso, tratamos das condições necessárias para o cumprimento das atividades nesses cursos, o que passa diretamente pela apropriação dos aparatos tecnológicos, situação essa aqui discutida. Apresentamos também os primeiros achados e informações levantadas no nosso campo de investigação.

Com os questionários aplicados, constatamos o que nosso cotidiano já nos apontava: a dificuldade dos nossos discentes para acesso ao AVA Plataforma Moodle, diante do nível de apropriação tecnológica e as condições de acesso a computador e internet. Esses são dados importantíssimos e requerem atenção por parte da coordenação dos cursos ofertados nessa modalidade, já que isso interfere no desempenho da aprendizagem e no andamento do curso. Refletindo nessa direção, corroboramos com Teixeira e Borges (2008), quando indicam que

> Precisamos construir experiências e reflexões em EAD que sejam úteis para estabelecermos, em curto prazo, práticas pedagógicas on-line que estejam à altura daquelas já consagradas no ensino presencial. Acreditamos que estes caminhos passam por concepções menos industriais de ensino a distância, e devem privilegiar as relações humanas, por meio das tecnologias. (TEIXEIRA; BORGES, 2008, p. 9).

Nesse sentido, em conjunto com os polos, estamos criando situações para que os alunos avancem na apropriação tecnológica e, certamente, na aprendizagem e formação. Em primeiro lugar, garantir que os polos tenham um laboratório de informática conectado à internet, com conexão de qualidade; em seguida, preparação dos tutores para trabalhar no AVA e, consequentemente, ajudar os alunos na aprendizagem mediada pelas tecnologias; planejar, ainda, com os professores das disciplinas situações de estudo para criar fórum de discussão e chat, pesquisas, acesso a filmes para que os alunos possam lançar-se na aventura de uma aprendizagem interativa e hipertextual; e, por fim, romper com o paradigma da linearidade em que o conhecimento está apenas em um local, para favorecer situações em que o conhecimento se encontra em vários espaços, transitando do material impresso para o virtual. Assim, a tela do computador, como sala de aula, estará sempre marcada pela presença

de alunos, tutores e professores em constante interação para a formação (KENSKI, 2003; LEVY, 1999; SILVA, 2001; TEIXEIRA, 2010).

Bem como, não podemos ignorar que as condições financeiras, sociais, culturais dificultam o processo de apropriação, mas pensamos como Campos (2015) em relação à necessidade do acompanhamento do desenvolvimento formativo e tecnológico desses discentes. A universidade, embora não possa sozinha solucionar todas essas questões, tem o relevante papel de formar esses profissionais e, para tanto, precisa discutir os possíveis entraves nesse processo e dar alguns encaminhamentos para que não comprometa, do ponto de vista qualitativo, essa formação. É imprescindível refletir, oferecer e encaminhar propostas que contribuam para essa formação no que tange aos conhecimentos, competências e habilidades necessárias para o exercício da docência. Isso inclui a necessidade de compreender e se apropriar da cultura digital, enquanto questões fundamentais ao exercício da docência na sociedade contemporânea.

Referências

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Educação a Distância**. vol. 10, 2011. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf› Acesso: 09 Jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

___. Presidência da República. Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010. Institui o Programa Nacional de Banda Larga - PNBL; dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão; altera o Anexo II ao Decreto no 6.188, de 17 de agosto de 2007; altera e acresce dispositivos ao Decreto no 6.948, de 25 de agosto de 2009; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1. Ano CXLVII - nº 90, 13 maio 2010b.

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho. Educação a distância deixa claro desafio por ensino em rede. **Folha UOL**, 02 de agosto de 2015. Disponível em: ‹http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1662979-ead-deixa-claro-desafio-para-o-pais-adotar-educacao-aberta-e-em-rede.shtml?cmpid=compfb› Acesso: 02 ago de 2015.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, maio. 1996.

COUTO, Edvaldo Souza. SIMODON, Gilbert. Cultura e construção do objeto técnico. In: **III ENECULT** – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2007, Salvador. Anais eletrônicos. Disponível em: ‹www.cult.ufba.br/enecult2007/EdvaldoSouzaCouto.pdf›. Acesso: 21 jul. 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.) **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

LARCHERT, Jeanes Martins; COUTO, Maria Elizabete Souza. A EAD em um curso de formação de professores: entre a política e a experiência na UESC. Distrito Federal. **Revista Universidade e Sociedade**, ano XVIII, n. 43, jan. 2009.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LÈVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÈVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITWIN, Edith (Org.) **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educacional. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br (NIC.br). **Pesquisa TIC Educação 2013.** Disponível: ‹ http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf›. Acesso: 10 jul. 2015.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço:** Estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância e as mesmas políticas de sempre. In.: BARRETO, Raquel G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação à distância:** avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

___. Educação Artesão Impregnada de Tecnologias. In: SIQUEIRA, Neiva Alves de; XAVIER, Adriana Gonçalves; MEDEIROS, Aimone Cristina da S. (Org.). **Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: SMED, 2006.

QUEIROZ, Maria Aparecida de; GADELHA, Maria José; Morais, Grinaura Medeiros de. Educação a distância e a formação de docentes-gestores: limite e possibilidades de ensino e aprendizagens. In: CASTRO, Alda Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. (Orgs.). **Formação de Gestores a Distância**: uma contribuição para a gestão democrática da escola. Natal: EDUFRN, 2012.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil:** lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: ‹http://www.rbep.inep.gov.br/index.php› Acesso em: 16 jun. 2015

SERRES, M. Atlas. **Champs**, Flamamaion, Paris, 1996.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SILVA, Sivaldo Pereira da. **Internet em rede de alta velocidade:** concepções e fundamentos sobre a banda larga. In.: Caminhos para a universalização da internet banda larga: experiências internacionais e desafios brasileiros. São Paulo: Intervozes, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em:.‹ http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf› Acesso em: 16 jun. 2015.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Educação a distância: política social e formação de professores. in: BRUNO, Adriana Rocha; BORGES, Eliane Medeiros; SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto (Orgs.). **Tem professor n@ rede.** Juiz de Fora: UFJF, 2010.

TEIXEIRA Beatriz de Basto; BORGES, Eliane Medeiros. Desafios da implementação de Curso de EAD: a experiência da Pedagogia UAB/UFJF. In: 2° SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, Recife/PE, 2008. Disponível em: ‹https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Beatriz-Basto-e-Eliane-Borges.pdf› Acesso em: 15 jun. 2015.

TURATO, Egberto Ribeiro **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** construção teórico-espistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

WARSCHAUER, Marc. **Tecnologia e inclusão digital:** a exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006.

35

PODCAST, UMA NOVA FERRAMENTA COM ABORDAGEM EDUCACIONAL

OLIVEIRA, João Guilherme Baggio de
Mestrando. Gerente de Comunicação Social no Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (Nutead). UEPG.

NASCIMENTO, Luana Caroline
Graduanda. Assessora de Imprensa do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (Nutead). UEPG.

Palavras-chave:
Podcast.
Educomunicação.
Ensino a Distância.

Com a evolução da tecnologia e a difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ferramentas passam a ser incorporadas no ambiente educacional. O rádio, desde a popularização no Brasil, é diagnosticado como uma ferramenta educacional voltada principalmente para grupos menos favorecidos ou, como descritos por Beltrão (1980), marginalizados. Dessa forma, meios de comunicação radiofônicos, como o podcast, podem ser entendidos como uma nova ferramenta sob o olhar educacional. A educomunicação, ou seja, utilização de recursos comunicacionais em sala de aula para a assimilação de conteúdo, permite um aprendizado mais dinâmico e aberto ao diálogo entre os envolvidos. Ao elaborar o projeto do podcast Informa EaD, do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pensamos a educomunicação como um processo de mediação no ambiente da cibercultura. Essa perspectiva permite uma interação maior entre o aluno e o professor, recriando o espaço da sala de aula. O presente artigo debate o uso das peças radiofônicas no Ensino a Distância e apresenta as etapas de produção do Informa EaD: elaboração da pauta, gravação da entrevista e edição do conteúdo.

Introdução

Com vistas ao avanço tecnológico, atualmente, pode-se dizer que o globo não é mais que uma vila. Estamos, de muitas formas, interligados uns com os outros (como uma rede) e a cada dia mais integrados com o mundo digital, ou ainda cada vez mais on-line. Dos meios de comunicação mais tradicionais às redes sociais, hoje, encontram-se introduzidos, em nossos cotidianos, como uma extensão do homem e ampliam uma escala das funções humanas. Com as devidas atualizações, essa conjetura é de McLuhan, em 1974. Antes mesmo do cenário atual da Educação a Distância e da educação on-line.

Nesta realidade atual em que vivemos, acrescentar tecnologias na educação significa apenas acompanhar as mudanças introduzidas na sociedade. Essas ferramentas devem ser vistas como um agente dinamizador que tem como objetivo fornecer uma opção de aprendizado para uma sociedade que convive o tempo todo com as tecnologias. Quando bem exploradas, essas novas tecnologias podem contribuir com os trabalhos pedagógicos e didáticos dos tempos atuais, uma vez que oportunizam situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas, que podem atender às diferenças individuais e específicas de cada aluno. (LÉVY, 1999; BRAGA, 2007).

Para aproximar estudantes e a universidade, o Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (Nutead) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) criou o Informa EaD. O Informa é uma produção em áudio conhecida como *podcast*. Os *podcasts* são ferramentas de áudio com variados tamanhos e gêneros jornalísticos (entrevistas, comentários, notas etc). O termo é uma junção das palavras *ipod*, que significa tocador de mp3, e brodcast, que significa transmissão on-line. (GIRARDI, 2011).

O *podcast* pode ser classificado como uma ferramenta enquadrada nas tecnologias da Web 2.0, e, segundo Freire (2014), pode servir como meio para o exercício da expressão de múltiplas vozes de forma igualitária. O cenário educacional faz referência ao importante papel que a difusão de vozes diversas e a cessão de expressiva visibilidade para os agentes envolvidos no movimento de uma educação dialógica seja levada para fora das escolas, propiciando a aproximação de vozes on-line, utilizando o *podcast* como ponto de encontro para o diálogo educacional.

O presente artigo, sem a pretensão de esgotar o assunto, faz uma breve reflexão do atual cenário da comunicação na chamada era das mídias digitais e da cibercultura para repensar os espaços de produção de conteúdo. A posteriori, apresenta-se as etapas de produção do Informa EaD, desde a elaboração das pautas ao processo de gravação e à edição do material.

Educação a Distância

A cibercultura é a cultura contemporânea que tem sua estrutura fundamentada nas tecnologias digitais em rede presentes na cidade (espaço físico) e no ciberespaço (espaço digital). A transformação midiática nessa esfera acontece com o aparecimento das funções conversacionais pós-massivas, que permitem que as pessoas possam, em qualquer tempo, produzir e compartilhar informações sem movimentar grandes volumes financeiros. O advento da internet e dos celulares e dispositivos móveis permitiu a circulação livre da palavra, do conhecimento e demais saberes.

Para Braga (2007), a intensa troca de informações pela rede mundial de computadores (internet), como as redes sociais, rádios, *blogs*, *podcasts* e *chats*, fazem parte da realidade dos alunos e tem imenso potencial para se tornarem ferramentas de grande importância para ajudá-los a desenvolver suas habilidades. Nos dias atuais, pode-se encontrar vários sites, *blogs* e rádios on-line em redes sociais que tem como foco principal as práticas de ensino. A Educação a Distância emerge, nesse sentido, do digital em rede, a partir dos estudos da cibercultura, pois lança mão das potencialidades dos ambientes formativos para estruturar as atividades pedagógicas, convidando o aluno a criar e compartilhar junto com o docente na rede, produzindo conhecimento em colaboração, trocando experiências e saberes. (SANTOS, 2010).

A Educação a Distância é caracterizada por permitir a realização de processos de aprendizagem que baseiam-se na determinação e na autonomia dos alunos, propiciando-lhes condições de decidir sobre seu estudo por iniciativa própria. A autonomia relaciona-se ao tempo e ao método de construção do conhecimento, peculiar a cada indivíduo. Para muitos indivíduos, a EaD pode ser um meio fácil e rápido de obter um diploma de curso superior, depositando confiança e grandes esforços para adquirir novos conhecimentos e visão crítica do mundo, a partir das informações disponibilizadas no curso. A mudança desse cenário seria possível a partir da conscientização dos futuros alunos sobre o método de ensino e aprendizagem, totalmente diferente do modelo Presencial. (PETERS, 2009).

No Brasil, a EaD pode ser entendida como uma importante ferramenta de expansão, interiorização e dinamização da Educação Superior. Essa modalidade não somente amplia oportunidades para indivíduos e grupos sociais dispersos no espaço geográfico, mas também cria meios para os indivíduos adequarem seus estudos aos seus ritmos de vida e de trabalho. Para normatizar e pautar projetos de EaD com qualidade, tem-se os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, que postulam que "o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva

interação no processo de ensino-aprendizagem", e a forma de comunicação eleita deve oferecer "garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados" (BRASIL, 2007, p.58). Destaca-se, ainda que a "a interação deve proporcionar a cooperação entre os estudantes, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem", para que os alunos sintam-se integrados, evitando o isolamento entendido com uma das principais causas de evasão em propostas a distância. (BRASIL, 2007; MORÉ et al., 2011).

Experiências inovadoras no Ensino a Distância utilizando as ferramentas *podcast* e *Audacity* (gravação de áudio) foram descritas por Marson (2008), em trabalho de formação continuada com professores de ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior. Para o uso pedagógico, foi sugerido aos professores a gravação e reprodução de áudio e seu compartilhamento com os outros participantes do curso. Em experiências na modalidade a distância, recomenda-se a elaboração de gravações que levem em conta as características dos cursistas e o seu estágio de aprendizagem. Ainda, deve ser considerado, para maior envolvimento dos alunos, a adição de elementos que despertem a curiosidade e criatividade discente. Como exemplo do envolvimento e da possibilidade da utilização dessa ferramenta, cita-se a produção de rádio específico para a a demanda existente em diferentes realidades de sala de aula.

Educomunicação

A afetação da cibercultura na educação perpassa também os meios de comunicação tradicionais. Nos modelos educacionais de hoje, os diversos meios de comunicação ocupam um espaço cada vez maior, principalmente, como uma ferramenta de aprendizagem dupla entre o professor e o aluno. À essa associação entre a educação e a comunicação, damos o nome de educomunicação. (MARQUES; BEZERRA, 2013).

A difusão radiofônica no Brasil sempre esteve ligada ao caráter educacional por meio da comunicação. Roquette-Pinto , mesmo sobre influência positivista, via no rádio uma forma de inserir numa chamada "zona de conhecimento" aqueles que a *priori* ficavam excluídas dela. Nesse novo público, Roquette-Pinto[1] incluía donas de casa, trabalhadores rurais e outros grupos marginalizados[2], que, após a popularização do rádio, tinham um novo meio de contato com o mundo. O estudioso definia o rádio como um jornal para quem não lê, que mesclava educação e entretenimento. (FEITAS; CAVALCANTE, 2011).

Tendo em mente a ideia de superação do ensino tradicional de aluno e professor, o rádio pode ser entendido, no caso do Informa EaD, o *podcast*, como um mediador entre o conhecimento e o aluno. Inicialmente empregado no campo da comunicação, o conceito de mediação cria um vínculo entre todos os envolvidos no conhecimento, e, dessa interação, surge um novo produto.

Barbero (2003), ao definir o processo de mediação, leva em consideração o processo de interação entre os indivíduos que consomem um determinado conhecimento. É preciso ter claro a massa não homogênea do público afetado. A mediação, nesse caso, facilita o acesso minimamente igualitário para todas as partes e gera um diálogo maior entre o produtor de um conteúdo e o receptor do mesmo.

Todo o processo de mediação ganha novo fôlego ao aproximá-lo de uma nova perspectiva educacional aberta ao diálogo em que o professor não detém mais todo o conhecimento e o aluno é uma caixa vazia a ser preenchida. "Não existe mais aquele pensamento de que o professor ensina e o aluno aprende, o processo de aprendizado deve ser enxergado como uma construção coletiva, e os métodos utilizados devem seguir essa tendência". (MARQUES; BEZERRA, 2013, p. 60).

A educomunicação é, portanto, um novo discurso que se concretiza durante o processo e não constitui um produto final. Parte de uma nova forma de experiência social essencialmente coletiva. (SOARES, 2006). No uso do Informa EaD, a ferramenta do *podcast* utiliza a comunicação para retratar assuntos educacionais que envolvem professores, alunos e outros profissionais envolvidos com o Ensino Superior a distância. Para alguns pesquisadores, o principal ganho do uso rádiofônico na educação está no caráter dinâmico e informal.

Rotina produtiva de *poscast*

A *priori*, todo produto, jornalístico ou não, tem um nome. O nome Informa EaD surgiu de sugestões dos funcionários do Nutead. O programa objetiva trazer informações, entrevistas e notícias sobre o Nutead, a UEPG, e ainda o Universo da Educação a Distância. Nesse capítulo, trabalharemos os critérios de nocibialidade adotados pelo Informa EaD e o processo de criação do *podcast*, desde a elaboração da pauta até a veiculação do produto final.

Critérios de noticiabilidade podem ser definidos como valores-notícia de um determinado assunto, ou seja, características que fazem desse assunto ou acontecimento relevante para o jornalismo. (JORGE, 2008). Esses valores-notícia variam de acordo com a

1. Roquette-Pinto, médico, trabalhou como professor na Seção de Antropologia, Etnografia e Arqueologia do Museu Nacional. Destacou-se no século XX, na difusão científica, e defendia o rádio como meio de comunicação educativa.
2. Por grupos marginalizados, Beltrão (1980, p.153) entende a "massa – urbana ou rural – de baixa renda excluída da cultura erudita e das atividades políticas [...] sem poder decisório, excluídos de uma participação ativa no processo civilizatório".

linha editorial do veículo. No caso do Informa EaD, há dois valores que norteiam a escolha dos assuntos a serem tratados. São eles: atualidade e proximidade.

Atualidade diz respeito a pautar o que é novidade e aquilo que está acontecendo no momento. Não faz sentido escrever sobre o velho para um jornal. Por proximidade, entende-se aquilo que é próximo do ouvinte, não no sentido físico, mas no psicológico; falar para o espectador sobre assuntos do dia a dia dele. Por isso, as entrevistas no Informa EaD envolvem novidades do Nutead e do Ensino a Distância. Ambos valores-notícias (ou critérios de noticiabilidade) são entendidos como fundamentais. (JORGE, 2008).

Cada edição do Informa EaD dura, aproximadamente, vinte minutos, com uma entrevista. As entrevistas são apresentadas no formato de pergunta- resposta (PR). O entrevistador faz uma pergunta e o entrevistado responde, criando o aspecto de um diálogo. Nesse sentido, a produção de material tem como principal foco informar os alunos e servir de aporte teórico e prático, a partir das experiências relatadas por esse canal.

Figura 1 - Gravação de entrevista do Informa EaD

Fonte: Acervo dos autores (2015).

Após escolhido um tema e entrevistado relevantes aos ouvintes do Informa EaD, o próximo passo inicia-se com a denominada 'pauta'[3]. Na pauta, é decidido o assunto, quais perguntas serão realizadas e quem será o entrevistado. Para cada edição, é feita uma pauta diferente. Não existe um modelo padrão para pauta, cada veículo de comunicação adota o que mais lhe convém. O informa EaD precupa-se com temas afetos à Educação a Distância. Dessa forma, toda pauta é voltada ao seu público principal, sendo uma ferramenta educacional.

Após o processo de elaboração da pauta, é gravada a entrevista nos estúdios do Nutead da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Para a gravação, as perguntas,

Figura 2 - Gravação de entrevista do Informa EaD

Fonte: Acervo dos autores (2015)

que já foram sistematizadas, são organizadas em um *script*. O *script* é desenvolvido de forma a auxiliar a edição do material em áudio, que é de responsabilidade do produtor. Ferrareto (2001) define o produtor como "um planejador do programa que será levado ao ar, independentemente do tipo deste ou do seu conteúdo". (FERRARETO, 2001, p.215).

No *script*, é preciso conter o texto e quem vai fazer a locução, as entradas de músicas e a duração de cada inserção diferente do texto (como as músicas e as respostas do entrevistado). Para as faixas de áudio da entrevista, é dado o nome de 'sonora'. Ainda no *script*, é necessário aparecer os momentos que o editor deve inserir cada sonora, o tempo de duração das respostas e também a Deixa Inicial (DI) e Deixa Final (DF). Deixa Inicial é o começo da primeira frase da resposta e Deixa Final é o término da resposta.

A inserção de músicas no programa é conhecida como a técnica da sonoplastia, fundamental para a elaboração de uma peça em áudio. Cada trecho de música inserido é denominado *background* (BG). É importante que o produtor do programa tenha em mente que cada BG provoca um efeito diferente no público.

A música e os efeitos sonoros exploram a sugestão, criando imagens na mente do ouvinte. São auxiliados pelo tom e pela flexão da voz do locutor ou apresentador. Assim, os efeitos permitem ao público ver o que está sendo descrito e a música possibilita ao ouvinte sentir o que se transmite. Servem também para pontuar o programa. (FERRARETO, 2001).

Um *script* é formado por três partes: Técnica - parte em que é colocada as inserções de BG, sonora e outras recomendações, que é feito para quem edita o material; Locução – na qual é indicado quem irá falar; e Texto -

3. 'Pauta' é o jargão do campo da comunicação para a escolha do tema que será tratado no próximo programa, no caso o Informa EaD. A principal função da pauta é transformar uma ideia de tema em um assunto pontual, impedindo que a entrevista/matéria disperse em vários pontos de um assunto e não foque em nenhum. Para muitos, a pauta é definida como a organização interna dos jornais. (JORGE, 2008).

com as perguntas que serão feitas e a apresentação do programa. Muitos manuais de locução recomendam que cada parágrafo de texto não ultrapasse cinco linhas, o que corresponde, em média, a 75 segundos de fala.

Para a captura de áudio, é utilizado o programa *Audacity*. A edição é feita pelo programa *Cool Edit Pro.* Os *Backgrounds* (BG) utilizados na sonorização são todos de domínio livres, disponibilizados pelo portal do governo Domínio Público (‹http://www.dominiopublico.gov.br/›), com exceção de uma música, que foi concedida o uso de caráter *bono publico* ao *podcast*. É o caso do BG que acompanha a vinheta (chamada inicial de um programa, no caso do Informa, a locução 'está no ar o Informa EaD'), a chamada do entrevistado, o currículo do mesmo e o encerramento. Todas as outras têm a duração menor que 10' (dez segundos).

A edição do programa começa com a vinheta acompanhada do BG 01 (é característico de toda vinheta ter um BG de acompanhamento). Seguida pela chamada do programa e a apresentação do locutor acompanhados de dois BGs diferentes. Após se apresentar, o locutor chama o entrevistado e apresenta o currículo do convidado.

Quando começa a entrevista, acabam os BG, que só retornam no final do programa e marcam que aquela edição do Informa está chegando ao fim. Quando a entrevista é encerrada, aparece um novo BG para que o locutor apresente os responsáveis pela produção do programa e se despeça do público ('um grande abraço a todos e até o próximo Informa EaD').

Os autores Hausman, Messere, O'Donnell e Benoit (2011) apontam algumas características do texto que será apresentado para o público em forma de áudio. O primeiro é que o texto deve ser o mais claro possível, pois o ouvinte tem que entendê-lo na primeira vez que tiver contato com o texto. Logo, ele deve soar o mais correto e limpo possível, escrito sempre em frases curtas na ordem direta, ou seja, sujeito, verbo e predicado.

No mesmo livro, os autores destacam que, no texto do script, é preciso marcar as pausas na locução, evitar palavras complicadas; só escrever no script aquilo que pode ser lido facilmente. Também é preciso evitar uso de jargões e palavras técnicas. Siglas muitas vezes podem ser trava-línguas e prejudicam o entendimento do público; e os números devem ser arredondados sempre que possível.

Considerações finais

O *podcast* tem uma periodicidade semanal e constitui importante ferramenta de caráter inovador para aprendizegem, com potencial de aplicação em aulas e aproveitamento pelos docentes em experiências presencias e a distância. No presente artigo, foi realizado um relato da experiência desenvolvida com o *podcast* Informa EaD, desde o início da elaboração da pauta até a publicação no site do Nutead (‹http://www.nutead.org›) da Universidade Estadual de Ponta Grossa e resultados obtidos até este momento.

Com as novas formas de ensino abertas ao diálogo e interação entre professor e aluno, o Informa EaD participa de um processo de mediação, criando um vínculo entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem. A escolha da ferramenta *podcast* decorreu da natureza dinâmica e informal da comunicação radiofônica, que permite a utilização dessa ferramenta para o diálogo educacional.

O artigo também destacou os cuidados que são importantes na produção, gravação e edição de produções em áudio, como a sonoplastia e a estrutura das frases que compõem o texto, bem como a produção e elaboração da pauta e script, que constituem peças fundamentais na produção.

Referências

BELTRÃO, L. **Folkcomunicação:** a comunicação dos marginalizados. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. (Org) **Internet&Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 181-195.

BRASIL, MEC. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância.** ‹http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf›. Acesso em: 03 ago. 2015.

FERRARETO, L. A. **Rádio** – o veículo, a história e a técnica. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2001.

FREIRE, E.. Relações educacionais do *podcast* com as hierarquias expressivas on-line. **CONJECTURA: filosofia e educação**. Vol. 19 p.56-65. Caxias do Sul. 2014.

FEITAS, M. C. M. de; CAVALCANTE, A. P. P. Rádio como mediação pedagógica. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 13., 2011, Maceió. **Anais eletrônicos.** São Paulo: Intercom , 2011, Disponível em: ‹http://intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2011/resumos/R28-0682-1.pdf.› Acesso em: 03 ago. 2015.

GIRARDI, S. C. A **Formação de Professores Acerca de Novas Tecnologias na Educação**. 2011, 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Biologia) – Universidade de Brasília/ Universidade Estadual de Goiás, Brasília, 2011.

HAUSMAN, C.; MESSERE, F.; O'DONNELL, L.; BENOIT, P. **Rádio** – Produção, programação e performance. São Paulo: Cengage, 2011

JORGE, T. M. **Manual do foca:** Guia De Sobrevivência Para Jornalistas. São Paulo: Contexto, 2008.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 1999.

MARTÍN-BARBEIRO, Jesus. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

MARQUES, J. F.; BEZERRA, J. S. Nas ondas do rádio: Apontamentos para a utilização das tecnologias midiáticas no ambiente educacional. **Revista Científica das escolas de comunicação e artes e educação**. Natal: v. 2, n. 1, p. 55-61, 2013.

MARSON . C. V.; SANTOS A. V.; *Podcast*, Audacity, Youtube, Skypecast, Chat e Webquest: Possibilidades didáctico-pedagógicas na Internet para o docente de língua Inglesa. Educação, **Formação & Tecnologias**. v.1, n. 2, p. 40-49, Lisboa, 2008.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação: como extensões do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

MORÉ, R. P. O.; VIEIRA, G. T.; ARAUJO, M. S.; CABRAL, T. L. O.; COSTA, A. M. Educação a Distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, p. 89-109, 2011.

PETERS, O. **A educação a distância em transição:** tendências e desafios. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

SANTOS E, O. Educação On-line para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M., PESCE, L. e ZUIN, A. (Orgs.). **Educação Online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SOARES. D. **Educomunicação:** O que é isso. Gens Instituto de Educação e Cultura. São Paulo: Creative Coomon Orgs, 2006.

36

MEDIAÇÃO DIALÓGICA NO AVA DA UESB: saberes e práticas

LEAL, Léa Fernandes Viana
Doutora. Analista Universitária da Uesb. Professora da FTC, Professora Orientadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação. Com. Pedagógica EaD. UESB.

BARBOSA, Maria Silva Santos
Mestre. Professora Assistente do DCET/ Uesb, Coordenadora da UAB/Uesb e Presidente da Comissão Pedagógica EaD/ Uesb. UESB.

SILVA, Edneilton Gomes da
Mestre. Técnico e Professor Orientador do Curso de Especialização em Mídias na Educação. UESB.

SILVA, Zenaide de Oliveira Ferraz
Mestre. Professora Orientadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação. Com. Pedagógica EaD/ Uesb. UESB.

SILVA, Neide Rodrigues Santos
Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Fainor. Suporte Tecnológico do Moodle/ UESB.

SANTOS, Meire de Oliveira Botelho
Especialista. Analista Universitária da Uesb, Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. UESB.

GOMES, Dulcilene Silva Freitas
Especialista. Revisora de textos da Uesb /Virtual e Professora da Secretaria Municipal. UESB.

Palavras-chave:
Mediação tecnológica.
Sociedade digital.
Educação e comunicação.

A sociedade global exige do cidadão novas competências e participação ativa no uso e compreensão das atuais tecnologias. A reflexão crítica permeia cada mensagem postada no ambiente virtual. A forma de produzir informação adequada capaz de ser transformada em conhecimento é uma necessidade emergente de uma sociedade plural. Essa convicção inspirou este artigo, cujo objetivo é apresentar algumas tendências atuais da mediação no processo de formação educativa. O estudo de caso permite compartilhar os conceitos e ações desenvolvidas, a partir de um Curso de Especialização Semipresencial, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A prática de profissionais envolvidos no ambiente virtual contribui para o desenvolvimento dessa modalidade no Brasil. A mediação pedagógica e o uso de tecnologia estão focados na aprendizagem dos educandos, priorizando o diálogo. O texto discute o conceito de mediação dialógica à luz de Vygotsky (1993), Freire (1996), Palloff e Pratt (2002), entre outros autores reconhecidos nas áreas de psicologia social e educacional. Os resultados sugerem uma participação significativa na mediação dialógica dos professores mediadores e cursistas. A quantidade de acessos no AVA pelos cursistas, o diálogo com seus pares, bem como com o professor mediador, potencializaram maior interação no curso. Assim, a pesquisa proporcionou resultados que confirmaram o amadurecimento dos estudantes, tanto no aspecto pedagógico quanto metodológico e tecnológico, sendo o foco na análise efetiva e ordenada da linguagem um caminho fecundo para promover a mediação dialógica baseada num clima de mútuo respeito entre educador e educandos.

Introdução

Presencia-se um momento de transição entre o "antigo" e o "novo" na Educação a Distância decorrente da nova ordem econômica mundial, suscitando muitas questões teóricas e metodológicas para atender às novas demandas educacionais.

A interconexão global revoluciona o estilo de vida, emergindo uma nova cultura do cidadão e novas maneiras de aprender. O contexto local vivido é potencializado com o mundo global e com outras culturas, recontextualizando o contato dos indivíduos em tempos de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Web 2.0, Redes Sociais, Youtube, *Facebook*, *Twitter*, Games, Mundos Virtuais, *WhatsApp* e afins.

Nas sociedades contemporâneas, as mudanças sociais avançam e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ultrapassam fronteiras que têm consequências nos modos de agir, ver e aprender os aspectos sociais em escala planetária. Nesta dialética do global/local, intensificam-se transformações das relações tempo/espaço, inclusive no processo econômico, na organização e gestão do trabalho, exigindo novas demandas neste mercado cada vez mais competitivo. As TICs estão sendo aplicadas à aprendizagem que contribuem com todos os atores sociais e beneficiam a formação continuada, como meio de democratização das oportunidades educacionais, cujo desafio aponta para a educação ao longo da vida[1]. A Educação a Distância tem como principais características a emancipação[2], o professor coletivo e o estudante autônomo. A cultura, cada vez mais mundializada, requer princípios de equilíbrio no campo da educação mediatizada e vai exigir das TICs, como ferramentas pedagógicas, um meio adequado para formação do estudante autônomo.

Este artigo tem como objetivo principal auxiliar os leitores não só a conhecer a nova mediação, mas também fornecer subsídios para a compreensão e a natureza das mudanças, refletindo sobre tais alterações. Como desenvolver atividades com qualidade e criatividade?

O ato de ensinar e educar é complexo. Busca-se sempre um ensino de qualidade, com material didático e infraestrutura específica. A mediação requer aprender a aprender constantemente; seus conceitos, procedimentos e atitudes possibilitam educar pessoas de forma que ajudem a sociedade. Mas o que ensinamos? O que aprendemos anteriormente? Precisamos de professores desafiadores, flexíveis, abertos, humildes para ensinar e trocar ideias com os próprios discentes.

A mudança na escola depende do ato de conhecer, adquirir a informação, compreender e aplicar as habilidades de raciocínio como forma de reconhecimento das coisas para entender todas as dimensões da realidade. Hoje, o estudante não deve memorizar conteúdos, mas trabalhar com as informações fundamentadas na mediação dialógica, lidando também com as questões emocionais, dificuldades de aprendizagem e falta de estímulo.

A Educação a Distância surge no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), depois normatizada pelo Decreto n. 2.494 (de 10 de fevereiro de 1998), pelo Decreto n. 2561 (de 27 de abril de 1998) e pela Portaria Ministerial n. 301 (7 de abril de 1998). A nova LDB traz um artigo específico para o ensino da Educação a Distância no Brasil: "Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada".

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em outubro de 2001, a Portaria n. 2253, que regulamenta, no Ensino Superior, a oferta de disciplinas a distância para atender até 20% da carga horária de cursos reconhecidos. Esta Portaria estabelece o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação, conforme consta no artigo 2º: "A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos".

Assim, às Instituições de Ensino Superior (IES) foi aberta a possibilidade de oferecer 20% de sua carga horária em EaD. Ao docente de EaD e à equipe profissional de suporte tecnológico no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), são requeridas novas tendências e competências para o desenvolvimento das novas habilidades solicitadas na mediação pedagógica e tecnológica em ambientes virtuais.

O desenho educacional da mediação no Uesb Virtual

Há uma mudança paradigmática na educação causada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). O conhecimento de vida torna-se mediação, o saber da experiência, na forma dialogal. Freire (1976) ensina que é necessário que o homem seja conduzido ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns, a fim de que o mesmo seja partícipe. Leal (2014), em estudos de diversos autores e de pesquisa participante com os professores mediadores e coordenadores no Uesb Virtual, mostra a importância da mediação dialógica. Essa pesquisa revela que o próprio ambiente de estudo é um espaço aberto para responder inúmeras questões educacionais. As tecnologias não foram vistas apenas

1. Ver "Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos". Disponível em:< http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>.
2. Conceito utilizado por Paulo Freire (1981), que significa ato ou efeito de libertação.

como ferramentas tecnológicas, mas como cognitivas, capazes de expandir a construção coletiva de estratégias adequadas e significativas no ambiente virtual. Ainda em seu estudo de caso sobre as estratégias de fronteiras na educação on-line, verificou que a Uesb perpassa por indícios de transformação na prática pedagógica do professor mediador. Torna-se extremamente eficaz a mediação dialógica, com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em portais educativos, nas atividades profissionais e no cotidiano das pessoas.

A pesquisa evidenciou, ainda, as influências positivas da mediação realizadas a partir de estratégias participativas. Dos resultados da pesquisa, a autora compreendeu a importância da mediação dialógica no AVA, uma comunicação mais aberta, que contribui para a criação de uma comunidade de aprendizagem em rede. Ao praticar a teoria interacionista[3] com as potencialidades propiciadas pelo uso do AVA, os professores refletem sobre suas práticas pedagógicas. "A pesquisa possibilita esclarecer conceitos de aspecto cognitivo, afetivo, interação, trabalho em equipe, colaboração, participação, autonomia, além de fortalecer a qualidade da mediação de atividades dos coordenadores e docentes on-line". (LEAL, 2014, p. 10). Portanto, as estratégias de fronteiras para a educação virtual perpassam pelos aspectos organizacionais, tecnológicos, metodológicos e outras interfaces de aprendizagem.

Os estudos que refletem sobre as possibilidades de trabalho em redes de colaboração, novas práticas e metodologias, colaboram para o uso de interfaces interativas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, agregando diferenciais competitivos ao educador contemporâneo em face do processo de ensino e aprendizagem.

As novas mídias interativas que surgem com o advento da internet exigem dos educadores reformatar o Ensino Superior, pois o importante não é somente transmitir o conhecimento, mas dialogar com os aprendizes, como aprender o que o conhecimento pode fazer. Certamente, esse é um grande diferencial competitivo para o cidadão contemporâneo.

Assim, a partir desta experiência na Uesb, compreendemos que a base da mediação está nas relações e na comunicação do ser humano. A dialogação do homem consigo mesmo, com o mundo local/global é a primeira mediação educadora (BAKHTIN, 1992). As pessoas estão aprendendo de diferentes formas e de maneira lúdica, consequentemente, cada vez mais, existem novas formas de ensinar, pois estão aprendendo com as outras nas trocas de saberes, na prática; assim, não é possível ficar apenas no discurso da mobilização.

No Uesb Virtual, observa-se que o processo da mediação é formado quando construímos a nossa cultura e história de vida com o nosso trabalho para a transformação do mundo. Neste contexto, utilizamos o pensamento de Freire (1976), que destaca o trabalho como temática geradora central na proposta de alfabetização e nas bases epistemológicas de **Pedagogia do Oprimido**, como também na **Pedagogia da Esperança,** compreendendo que a mediação pedagógica processa-se pelo engajamento na luta política realizada de forma solidária. O trabalho em equipe na mediação do AVA e dialogação com os educadores é permanente na perspectiva de aperfeiçoamento constante, para compreender o papel do educador, o futuro da escola num contexto educacional das NTICs e pela demanda do mercado.

As estratégias como mediação dialógica no Uesb Virtual

Nas formações continuadas no Uesb Virtual, nos níveis de Extensão e Pós-graduação, foram trabalhados os conceitos basilares das funções de um mediador pedagógico. Ressalta-se o papel da Comissão Pedagógica da EaD Uesb, no acompanhamento Presencial e Virtual, trabalho colaborativo contínuo para reafirmar valores, missão e atualização das leituras pertinentes quanto às características principais do mediador pedagógico e das equipes multiplicadoras de coordenadores, docentes presenciais e virtuais[4] e equipe de suporte tecnológico.

As estratégias básicas na mediação dialógica no Uesb Virtual reafirmam os conceitos elaborados por Paulo Freire, estimulando a autoria dos cursistas no AVA, com uma escrita que implica uma releitura crítica do mundo.

Destacamos, resumidamente, as características adaptadas de um mediador pedagógico, apontadas por Masetto (2000), em direção à aprendizagem:

1. O aprendiz é o centro do processo de ensino;
2. Professor e aluno em ações conjuntas com relações de empatia e confiança no aprendiz;
3. Corresponsabilidade e parcerias no planejamento das atividades, inclusive na avaliação de atividades;
4. Respeito para com todos e ampla utilização de estratégias cooperativas de aprendizagem;
5. Domínio profundo de sua área de conhecimento – competência atualizada;
6. Criatividade para buscar em conjunto, com o estudante, soluções para situações novas;

3. Ver as duas teorias interacionistas de maior evidência: a Teoria Interacionista Piagetiana e a Teoria Sociointeracionista de Vygotsky.
4. Entendemos como docentes virtuais os professores mediadores do AVA.

7. Disponibilidade para o diálogo – promover a facilidade com que o estudante pode ter acesso ao professor e adquirir as respostas com rapidez e eficiência (prontidão).
8. Subjetividade e individualidade – apesar das diferenças pessoais entre o professor e o aprendiz recorrer à unidade e sintonia nas relações.
9. Comunicação e expressão em função da aprendizagem na matriz da afetividade.

A partir de Masetto (2000), podemos traçar o caminho inicial da mediação no Uesb Virtual. Ressalta-se, contudo, que a relação de características supracitadas é aberta para acréscimos de novos valores na relação estudante/professor, compreendendo o papel de mediador contemporâneo: aprender a aprender permanentemente.

A educação, assim compreendida, torna-se matriz para promover o desenvolvimento de pessoas e o diálogo reflexivo sobre a ação no contexto do mundo, bem como a equipe e todos os envolvidos no programa de mediação educativa. Quanto mais vivenciarmos essa prática e os saberes da experiência dos sujeitos, mais compreenderemos a ação benéfica do diálogo aprendente, pois "o sujeito se abre ao mundo e os outros inauguram com seu gesto, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconcluso em permanente movimento na História". (FREIRE, 1996, p. 136).

Para Leal (2013), os termos mediação e inovação estão relacionados ao desafio para construção de competências que alicerçam a ação pedagógica na sociedade em rede por parte do docente. Assim, conforme a autora, na contemporaneidade, deve-se analisar competências que venham atender aos princípios básicos do paradigma da complexidade, levando em consideração o Decreto n° 5.622, de 2005, Artigo 1°, que estabelece a mediação didático-pedagógica "com a utilização de meios e tecnologias [...]" nos processos de ensino e aprendizagem.

A partir desses estudos, é importante fundamentar os pressupostos teóricos que caracterizam os paradigmas inovadores do professor que se propõe a ser um mediador pedagógico, como também planejar e organizar as estratégias cooperativas de aprendizagem para que funcionem como mediadoras de aprendizagem; este é o desafio contínuo da Equipe do Uesb Virtual.

No acompanhamento desses estudos, no AVA, compreendemos o conceito de mediação dialógica, tendo como referência o entrelaçamento de pressupostos teóricos básicos: a) resgate dos valores humanos; e b) formação contextualizada em defesa do "paradigma da complexidade" (CAPRA, 2002; MORIN, 2000, apud BEHRENS, 2008, p. 122), que caracterizam os paradigmas inovadores, ou seja, a visão emergente do todo, a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa, a reflexão crítica, a ética etc.

Além desses princípios teóricos, foram utilizados, na mediação, outras concepções que fundamentam a sociedade digital: 1) os quatro pilares da aprendizagem propostos pela Unesco para o século XXI; 2) as técnicas (*feedback*) e as características da mediação pedagógica de Masetto (2000), desenvolvendo a criatividade como uma atitude alerta para buscar, a disponibilidade para o diálogo, a corresponsabilidade e parcerias, e a construção do conhecimento como eixo da articulação da prática educativa; 3) Interatividade e mediação (SILVA, 2002; SÁ; SILVA, 2013); e 4) vídeos e imagens, com base na teoria da codificação dual de Allan Paivio (2007).

Os estudos sobre questões cognitivas dos educandos virtuais e a formação de uma comunidade em rede trabalhados, conforme as autoras Palloff e Pratt (2002), explicitam a interação ativa com o conteúdo do curso e comunicação pessoal. Essas autoras apresentam o significado construído socialmente, o compartilhar de recursos entre os cursistas, expressões de apoio, de estímulo e aprendizagem colaborativa.

Devemos lembrar os autores reconhecidos para entendermos o conceito de mediação colaborativa na educação, como Vygotsky (1993), sobre a teoria sociocultural, para compreender o pensamento humano completo com base afetiva volitiva, com base na abordagem progressista para transformação social, proposta por Freire (1996), na perspectiva de parceria entre professor e educando no processo dialógico amoroso.

Acreditamos que essas estratégias pedagógicas inovadoras, adotadas no Uesb Virtual, sustentam a mediação pedagógica do professor, possibilitando aos cursistas criarem e compartilharem cada vez mais as atividades propostas.

Passamos por três gerações na mediação virtual: behaviorismo cognitivismo, socioconstrutivismo e conectivismo. Para Anderson e Dron (2011, apud MATTAR, 2012), são gerações de pedagogia da EaD. A partir dos estudos desses autores, podemos resumir essas gerações.

» Behaviorismo cognitivismo – treinamento, tutor/designer instrucional, objetivos de aprendizagem, pré-Web, teoria de ensino um para um e um para muitos.

» Socioconstrutivismo – educação baseada em Jean Piaget, Vygotsky e Dewey. Desenvolveu-se em função das TICs, que possibilitaram ampliar as comunicações e propiciar interações entre estudantes e professores, interação/construções, professor (guia), Web 1.0, teoria de aprendizagem muitos para muitos.

» Conectivismo - a era das redes, alunos e professor (colaboração), Web 2.0. O estudante tem a capacidade de encontrar e aplicar o conhecimento. Vislumbramos as diversas informações disponíveis

> nas cocriações ou reflexões dos estudantes em blogs, posts no Twitter em *wikis*, *chats*, *Webcasts* multimídias etc. O suporte a interações não é somente do professor, mas pelas contribuições dos estudantes, troca de saberes distribuída.

Desde o início da Educação a Distância (EaD) na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), em 2006, as equipes pioneiras formadas por professores e servidores técnicos buscam a sintonia, a afetividade e o diálogo na mediação. Todo esse processo teve, ao longo dos anos, vários desafios e avanços.

Interação e interatividade são conceitos complexos em EaD; isto é, a interação é mais antiga e vem do latim *interaction*, desde 1832, no Oxford english dictionary (MATTAR, 2012), significando que diversos usuários podem interagir entre si de diferentes maneiras, utilizando diferentes interfaces e com expectativas e objetivos diversificados. Surge, então, a palavra interatividade, nas décadas de 1960 e 1970, sendo amplamente utilizada pela informática, a qual pode ser definida como o contato direto com as tecnologias (Idem). Belloni (2006) faz um estudo interessante e detalhado sobre interatividade e interação:

> a característica principal dessas tecnologias é a interatividade: característica técnica que significa a possibilidade do usuário interagir com uma máquina. É fundamental esclarecer com precisão a diferença do conceito sociológico de interação – ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos – que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação. (BELLONI, 2006, p. 58, grifos da autora).

As NTICs potencializam a interação mediatizada entre as relações professor/estudante e estudante/estudante, e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. Os e-mails, listas e grupos de discussão, webs, sites etc. – redes telemáticas – apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a **flexibilidade da interação humana**. (BELLONI, 2006, p. 59, grifos da autora).

O título Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) é muito amplo, inclui os tradicionais AVAs ou Learning Management Systems (LMSs), em português, Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem, mas também plataformas da Web 2.0, redes sociais, *games* e mundos virtuais etc.

No Brasil, várias empresas possuem AVAs próprios, como Portal Educação e Web Aula, uma tendência entre os LMSs é serem gratuitos, de código aberto e/ou livres e incorporar características da Web 2.0. Assim, cada vez mais as instituições de ensino estão crescendo na modalidade EaD. O Moodle, criado em 2001, foi adotado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). O professor de EaD conta com várias orientações pedagógicas e técnicas voltadas para configuração do ambiente, que podem ser baixadas gratuitamente. Lévy (2004, p. 103), tempos atrás afirmou sobre a rede digital: "em breve estarão reunidas todas as condições técnicas para que o audiovisual atinja o grau da plasticidade que faz da escrita a própria tecnologia intelectual". Lévy (2007) problematiza o conceito de interatividade e o uso da tecnologia da digitalização à navegação, leva a informação pela memória, pela programação, pelo software, a realidade virtual, a multimídia, a interatividade – um receptor da informação nunca é passivo. Lévy (2007, p. 104) explica que "o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação". A comunicação por meio de "mundos virtuais multiusuário" ou compartilhados permite a interação com a realidade.

O desenho educacional na prática: os procedimentos metodológicos de um estudo de caso

Considerando que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa, relataremos a seguir o procedimento metodológico da mediação dialógica desenvolvida no Uesb Virtual como um estudo de caso adotado no Curso de Especialização em Mídias na Educação, Oferta IV, curso a distância, na Uesb, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A primeira dimensão, a mediação do curso, que conjugou o professor tutor que foi selecionado através de edital. O curso teve dozer professores tutores e 47 professores orientadores. Cada equipe se apropriou e colaborou com o desenho educacional. O perfil do cursista é de professor da rede pública, independente da idade, selecionados pela SEC e Undime. Os passos foram pautados na forma de mediação estabelecida pelos professores do curso em interação com os alunos na Plataforma Moodle 1.9.

A segunda dimensão refere-se ao aspecto metodológico. Fez-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, investigando materiais com embasamento, referencial teórico e resultados das pesquisas da mediação dos participantes do curso. Demo (2014) compreende que a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos científicos em geral, bem como todo material selecionado, deve ser submetido a uma triagem, separando o conteúdo que servirá de fundamentação teórica no estudo. Seu objetivo é oferecer diferentes definições científicas sobre um tema específico. Essa forma de pesquisa suporta todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, auxiliando na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa, do tema e na elaboração do resultado final.

A metodologia tomou como base os meios mais adequados para o alcance dos objetivos da pesquisa, considerando que este artigo tem por objetivo o estudo da inovação na mediação; e, dessa forma, buscou-se coletar os dados em variadas fontes, de forma direta e indireta, por meio de diversos instrumentos, tais como consultas

a Plataforma Moodle, relatórios emitidos no curso por professores, coordenadores e outros instrumentos que se mostraram necessários e adequados ao levantamento das informações que subsidiaram a pesquisa.

Adotaram-se os seguintes procedimentos organizacionais e metodológicos: realizou-se uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa. Para a coleta de dados, utilizou-se: site da plataforma Moodle, análise documental, observação participante e observação direta intensiva e extensiva. Considerando o critério de classificação de pesquisa proposto por Vergara (1990), quanto aos fins e quanto aos meios, tem-se:

1. Quanto aos fins, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que procurou-se descrever os procedimentos e forma de mediação entre professor/aluno e aluno/aluno e vice-versa;
2. Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que buscou-se sustentação na literatura existente e em documentos de controle e registros sobre o tema no site do curso (plataforma Moodle) e em seus relatórios.

Na delimitação do tema sobre a mediação inovadora dialógica, estabeleceu-se como espaço o ambiente fórum da plataforma Moodle. Salienta-se que os cursistas são professores da rede pública do Estado da Bahia, sendo a sede do curso o campus universitário da Uesb em Vitória da Conquista.

Precede à pesquisa de campo acima indicada, o levantamento bibliográfico sobre o tema e a devida investigação de referencial teórico como fonte secundária de apoio ao trabalho de análise da realidade avaliada. Por meio da observação, interpretação e análise, buscou-se desenvolver a pesquisa pelo método indutivo.

As estratégias de interação do curso apresentam-se com a seguinte configuração: interação entre tutores virtuais, cursistas e coordenação gestora.

Após o levantamento dos dados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), nesse caso, a plataforma Moodle, com destaque para a ferramenta fórum, considerada, neste artigo, o espaço fundamental para avaliação da interação inovadora dialógica. Além dessa ferramenta, a plataforma Moodle apresenta o *wiki*, *chat*, dentre outras interfaces.

A ferramenta fórum se caracteriza como o espaço do diálogo, da reflexão e da aprendizagem colaborativa (sala de aula). Nesse sentido, este trabalho busca captar as possibilidades sobre a mediação dialógica inovadora dos participantes em um curso de Pós-graduação em Mídias na Educação, na modalidade a distância Semipresencial, oferecido pela Uesb, na ferramenta fórum.

Os fóruns eram disponibilizados ao longo do conteúdo do módulo. Foram criados "roteiros didáticos", documentos que orientam a produção de conteúdos e atividades, a saber: orientações para a autoria; de imagens (sempre registrando a fonte de onde a havia retirado); das questões objetivas e discursivas; do fórum; e de animações para interagir com o todo. No roteiro didático do fórum, o autor descrevia a questão a ser debatida e os requisitos de avaliação. Os roteiros serviram para orientar os tutores para validar ou não a atividade. Esses requisitos não foram publicados no ambiente, mas estavam incluídos nas orientações do professor mediador.

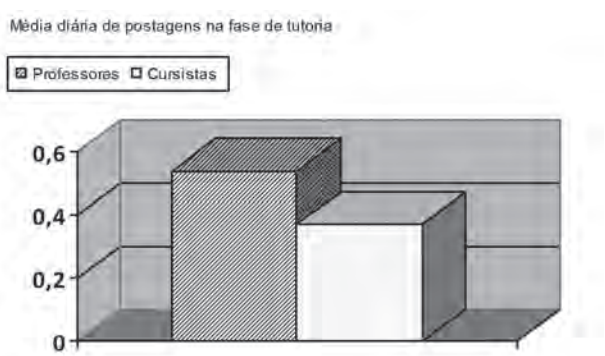
A formação da tutoria privilegiou o alcance desses objetivos, permitindo a atuação do tutor como professor mediador. Criou-se um espaço específico para participação nos fóruns de suporte pedagógico para os tutores. Nessa dinâmica de compartilhar experiências vividas, socializar e avaliar, módulo a módulo, os tutores sistematizaram sua vivência, expressando, por meio de uma avaliação ao final do curso, os significados dessa prática.

Essa autoformação se concretizou com a presença mediadora dialógica de cada participante. Observou-se, no AVA, a "presenciabilidade" estabelecida entre o professor virtual e os cursistas. Nesse aspecto, a essência formadora correspondeu ao modelo pedagógico do curso, como também ao desafio de garantir a interação com os cursistas, para a análise e reflexão crítica sobre o tema debatido. De fato, o fórum, como instrumento dialógico, é significativo para a reflexão de todos os participantes envolvidos: professores, coordenadores e cursistas.

O curso foi efetivado em 647 dias letivos. As postagens iniciaram em 07 de novembro de 2011 e finalizaram em 05 de setembro de 2014. Foram ofertadas trezentas vagas.

O Gráfico 1, abaixo, apresenta a média diária das postagens no curso pelos professores e cursistas na fase de tutoria.

Gráfico 1 - Postagens de professores e cursistas na fase de tutoria



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

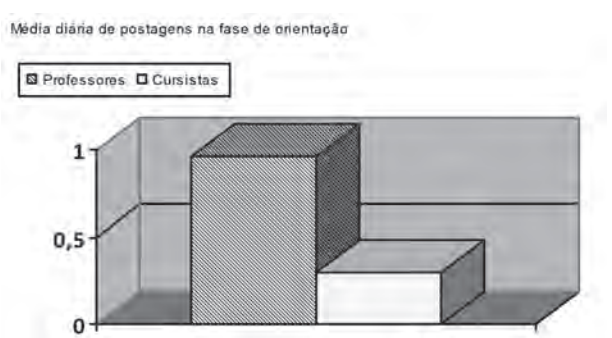
As postagens dos professores na fase de tutoria ou de créditos (módulos) foram realizadas em 557 dias. Os professores tutores postaram 3.654 mensagens no AVA (Fórum); isso, dividido por doze tutores, representa 304 postagens por tutor durante o curso, representando 0,54 postagens por dia para cada professor tutor, ou seja, aproximadamente uma postagem a cada dois dias por tutor.

As postagens dos cursistas foram de 35.556 mensagens no AVA (Fórum), na fase de créditos ou dos módulos, durante 557 dias, que foi o período dessa fase do curso; isso, dividido apenas pelos 172 cursistas concluintes, representa 206 postagens por cursista nessa fase, representando 0,37 postagens por dia para cada cursista.

Nesse sentido, o Gráfico 1 revela que a média diária de postagens dos professores e cursistas durante o curso foi indubitavelmente significativa, o que pode refletir em uma mediação ou interação mais frequente e assim mais próxima do cursista. Esses dados são concretos, reais, possíveis de verificação, pois ficaram registrados no AVA, plataforma Moodle.

O Gráfico 2, a seguir, representa a média diária das postagens no curso pelos professores e cursistas na fase de orientação (TCC do curso).

Gráfico 2 - Postagens de professores e cursistas na fase de orientação



Fonte: Pesquisa de campo (2015).

As postagens dos professores na fase de orientação foram realizadas em noventa dias letivos. Os professores orientadores postaram 4.102 mensagens no AVA (Fórum) durante essa fase; isso, dividido por 47 professores orientadores, representa 87 postagens por professor orientador durante essa fase do curso, ou seja, média diária de 0,96 postagens por dia para cada professor orientador, sendo de aproximadamente uma mensagem por dia por orientador.

As postagens dos cursistas na fase de orientação foram realizadas em noventa dias letivos. Os cursistas postaram 4.596 mensagens no AVA (Fórum) na fase de orientação do TCC. Esse número dividido por 172 cursistas concluintes representa 26,72 postagens por cursista durante essa fase, média de 0,30 postagens por dia para cada cursista, ou seja, aproximadamente uma mensagem a cada três dias.

Como demonstra o Gráfico 2, os cursistas também tiveram uma média de interação muito boa, isso fica de acordo com as postagens dos professores, ou seja, o curso fluiu com uma participação interessante, o que dá credibilidade à modalidade flexível. O referencial da mediação dialógica orientada pela gestão pedagógica privilegiou o ato relacional de tutores e cursistas de um grupo em formação. É a partir da preparação para a presença mediadora do tutor, que perpassa o processo de mediação dialógica, que é possível garantir que as dimensões do programa - currículo, ambiente virtual, materiais didáticos, atividades, suporte e avaliação – convirjam para a efetividade da formação almejada. Nesse sentido, a preparação e acompanhamento do corpo de professores para desenvolverem a mediação pedagógica tiveram o apoio dos coordenadores do programa com três encontros presenciais.

A Tabela 1 revela os temas abordados no curso de Especialização em Mídias, a fim de uma maior compreensão sobre a questão da mediação e a qualidade sobre os assuntos que permearam as reflexões e o debate. Conforme pode ser observado na Tabela 1 (ao lado), foram temas variados e atuais. Considerando que os cursistas também são professores da rede do Ensino Médio, isso pode possibilitar um salto de qualidade também nas relações pedagógicas entre os alunos dos cursistas, além da motivação na utilização das ferramentas disponíveis em suas escolas, a exemplo dos laboratórios de informática e também em um ensino de uma aprendizagem mais significativa em sala de aula, tendo em vista uma mediação com mais qualidade. O legado do curso pode revelar cursistas/professores com perfis mais desafiadores, flexíveis, abertos, humildes para ensinar e trocar ideias com os próprios discentes, na perspectiva de uma nova cultura pedagógica.

Os elementos destacados nos gráficos e na tabela, como a mediação realizada no ambiente AVA (Fórum) pelos professores e cursistas revela que todos esses elementos analisados, de forma conjunta, demonstram a aceitação dessa forma pedagógica de relação, ou melhor, de mediação, o que reforça o cenário de uma situação de perspectiva de afirmação da modalidade a distância ou flexível na Uesb, em cursos de Pós-graduação.

Diante dessa situação, como pode ser observado nos dados, essa forma de mediação está sendo aceita. Faz-se necessário o planejamento, no intuito de fomentar ações que realmente possam contribuir para o surgimento desse e de outros cursos dessa natureza em ambientes universitários.

Ainda se faz necessário conferir verdadeira efetividade a esses programas e a forma de atuação de seus profissionais. Por mais importantes que sejam os profissionais que atuam junto às equipes multidisciplinares, estas necessitam de uma melhor estrutura organizacional e

Tabela 1 - Temas abordados na mediação

ETAPA SEMESTRE	ATIVIDADES	CH
I	Cadastramento no Moodle	30h
	Ambientação	
	Momento Presencial / Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual	
	Integração de Mídias na Educação	30 h
	Informática	30 h
	Mídia Impressa	15 h
	Mídia Rádio	15 h
	Mídia TV e Vídeo	15 h
	Gestão Integrada de Mídias	30 h
	Carga horária (140h conteúdo) + (20h atividades) presenciais)	**165 h**
II	Cibercultura (Gêneros de entretenimento)	15 h
	Módulo Informática: O uso de blogs, flogs, webquest na educação	15 h
	Convergência de mídias	30 h
	Produção de projeto de pesquisa	15 h
	Atividades presenciais II	15 h
	Carga horária (85h conteúdo) + (15h atividades presenciais)	**90 h**
III	Módulo Impresso: Linguagem da Mídia Impressa e Visual	15 h
	Módulo Informática: Multimídia educativa -ferramentas de autoria autoria	15 h
	Aprendizagem com Mobilidade / Módulo Informática: Avaliação de Software Educativo	30h
	Metodologia da Pesquisa Científica	30 h
	Atividades presenciais III	15 h
	Orientação Monográfica	
	Defesa Monografia	
	(80h conteúdo) + (20h atividades presenciais)	**105 h**
OBS.: O Curso foi prorrogado até 05/09/2014, considerando a recuperação de evadidos. O curso totalizou 647 dias letivos.		
	TOTAL	360 h

Fonte: Pesquisa de campo (2015).

acadêmica, seja na produção dos materiais didáticos ou na possibilidade de fixação de equipes multidisciplinares que sejam mais permanentes, a fim de evitar uma rotatividade muito grande, devido às questões de fragilidades com o vínculo funcional. É importante que o quadro de professores tutores e orientadores seja mais permanente, com o fim de nele atuar de modo incisivo, para restabelecer os sentimentos de pertencimento àquela equipe multidisciplinar, pondo fim ao desequilíbrio de rotatividade, contribuindo na garantia de um salto de qualidade, principalmente na melhoria das relações de mediação no AVA e na possibilidade de formatação de novos programas de excelência.

É importante destacar que a qualidade na mediação de programas dessa natureza se dá de forma coletiva e cotidiana, pois trata-se de uma tarefa que exige articulação institucional, interinstitucional e compreensão das dificuldades inerentes a esse processo.

Finalmente, os aspectos abordados nos subsídios teóricos foram consolidados diante dos dados pesquisados.

Considerações finais

O crescimento da EaD nos últimos anos reflete um contexto de bons mediadores da sociedade informacional, sobretudo, o incentivo do governo brasileiro nas políticas públicas para essa modalidade. A par disso, cada vez mais cresce a EaD em instituições públicas e privadas.

O que tende a determinar os resultados de projetos de EaD perpassa pelo "balanço adequado entre esses ambientes, o público-alvo, o desenho pedagógico do curso, as atividades propostas" e outras variáveis. (MATTAR, 2012, p. 75).

As lições aprendidas no desenho educacional, a metodologia de interação ea capacidade de mediação dialógica potencializaram um saber singular, apropriado e capaz de motivar o grupo na prática vivida pelos professores e cursistas.

Os diálogos on-line, realizados nas postagens e nos Fóruns, foram significativos, conforme pesquisa dos dados registrados no AVA, Plataforma Moodle/ Uesb.

Identificamos, nesse percurso, que as postagens dos cursistas, no processo em diálogo com seus pares e com o professor mediador, potencializaram maior participação no curso, exigindo maior autonomia na aprendizagem.

Assim, a pesquisa proporcionou resultados que confirmaram o amadurecimento dos estudantes, tanto no aspecto pedagógico quanto metodológico e tecnológico, bem como o acompanhamento adequado dos docentes no ambiente virtual.

Referências

ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance educacion pedagogy. IRRODL. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Special Edition: connectivism: Design and delivery of social networked learning, v.12, n. 3, p. 80-97, mar, 2011. Disponível em: ‹ http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/view/890›. Acesso em: 8 jul. 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. 2 ed. Petrópolis, RJ:Vozes,2008.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto n°5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art.80 da Lei n°9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília: UNESCO, 2010. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Disponível em: ‹http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf›. Acesso em: 30 jul. 2015.

CAPRA, FRITJOF. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

LEAL, L. F.V. Mediação pedagógica inovadora na educação virtual: construindo com criatividade e afetividade (relato de experiência). II Simpósio de Educação Superior Virtual, **Anais...** ISSN 2236-112X, 2013.

LEAL, Léa F. V. **Educação Online:** Estratégias de Fronteiras do curso de Mídias na Educação na Bahia – Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** 13. ed. Rio de Janeiro: Edições 34, 2004.

_____. **Cibercultura**. 6. ed. São Paulo: Edições 34, 2007.

MASSETO, M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. CENGAGE LEARNING: São Paulo, 2012.

PAIVIO, A. **Mente e sua evolução:** a codificação dupla abordagem teórica. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.

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

SÁ, H.; SILVA, M. Mediação docente e desenho didático: uma articulação complexa na educação on-line. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 139-159, jan./dez. 2013.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2014.

VERGARA, S. C. **Sugestões para estruturação de um projeto de pesquisa**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

____ **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

37

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO

SOUTO, Daise Lago Pereira
Doutora. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Membro do Grupo de Pesquisa em Informática Outras mídias e Educação Matemática (GPIMEM) da Unesp, Coordenadora Adjunta da Diretoria de Gestão de Educação a Distância da Universidade do Estado de Mato Grosso. UNEMAT.

SILVA, Nilce Maria da
Doutora. Docente do programa de Pós-Graduação profissional em letras (Profletras), diretora da diretoria de Gestão de Educação a Distância da Universidade do Estado de Mato Grosso. UNEMAT.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Vídeos.
Ensino de Física.

O objetivo deste capítulo é apresentar um trabalho interdisciplinar que consideramos uma "boa prática" para a Educação a Distância. Trata-se de um trabalho interdisciplinar baseado na produção de vídeos como instrumento avaliativo, o qual foi realizado em um curso de licenciatura em Física a distância ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e que faz parte do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Além disso, almejamos analisar, com base nesse trabalho, aspectos presentes no processo de aprendizagem. A análise dos dados segue uma abordagem de pesquisa qualitativa e está pautada na perspectiva teórico-metodológica denominada sistema de atividades seres-humanos-com-mídias e nos miniciclones de transformações (ou aprendizagem) expansivas. Essa perspectiva tem raízes na teoria da atividade e no construto seres-humanos-com-mídias. Os resultados indicaram que o uso dos vídeos possibilitou o desenvolvimento de um processo avaliativo sem traumas, punições ou constrangimentos aos alunos. Verificou-se também que os alunos discutiram, refletiram, analisaram, enfim, aprenderam além dos conceitos envolvidos nos conteúdos específicos o significado, as competências e habilidades que envolvem o "ser professor".

Introdução

A busca por formas de aprimorar a avaliação escolar de modo que ela contribua efetivamente para aprendizagem dos alunos tem sido um desafio enfrentado pelos professores. Quando o contexto envolve cursos de licenciatura em Física desenvolvidos na modalidade a distância, a dificuldade de procura cresce exponencialmente. Isso porque a sociedade construiu historicamente uma imagem de que a Física, a exemplo de outras ciências ditas "exatas", é um emaranhado difícil de ser compreendido. Principalmente porque ela, muitas vezes, é "matematizada" e, com isso, carrega o símbolo da certeza, do inquestionável, da verdade única e absoluta, que, segundo Borba e Skovsmose (2001), está presente na imagem que a sociedade tem da matemática. Por tudo isso, instituiu-se a falsa ideia de que não é possível ocorrer o processo de aprendizagem dessa disciplina a distância.

Isso resulta, muitas vezes, em avaliações baseadas apenas no rigor quantitativo, na memorização de fórmulas e técnicas de resolução de problemas que, em sua maioria, senão todos, têm a solução disponível na internet. A nosso ver, esse tipo de avaliação não tem apresentado um quadro favorável à aprendizagem. Cremos que o uso do vídeo como um recurso avaliativo é uma "boa prática" que pode trazer contribuições importantes para a mudança dessa situação.

A esse respeito, apresentamos, neste capítulo, um trabalho interdisciplinar baseado no uso de vídeos como um instrumento avaliativo, o qual foi realizado em um curso de licenciatura em Física a distância ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e que faz parte do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A ideia do trabalho surgiu em uma conversa informal entre duas professoras[1] durante um dos encontros de formação que ocorrem no início de cada semestre letivo. Nele, professores, tutores e coordenadores se reuniram para discutir a especificidades da Educação a Distância, encaminhar o planejamento de suas respectivas disciplinas, receber orientações técnicas sobre o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem e discutir, entre outras questões, os aspectos pedagógicos do curso.

Para tanto, estruturamos este capítulo da seguinte forma: apresentamos uma breve revisão bibliográfica para destacarmos a interlocução desse trabalho com a produção científica na área. Em seguida, trazemos ao debate a perspectiva teórico-metodológica que servirá de base para a sustentação de nossas análises: o sistema de atividades seres-humanos-com-mídias e nos miniciclones de transformações (ou aprendizagem) expansivas propostos por Souto (2013; 2014). Nesta mesma seção, já apontamos os instrumentos de produção dos dados e os cuidados tomados em relação à subjetividade típica nas análises de pesquisas qualitativas como esta. Encaminhando para o final, apresentamos a proposta de uso de vídeos como instrumento avaliativo e, ao mesmo tempo, analisamos alguns aspectos da aprendizagem dos alunos. Nas considerações finais, relacionamos a proposta idealizada pelas professoras com a forma com que os alunos a desenvolveram.

O uso de vídeos nos cursos de licenciatura em Física

Ao longo dos últimos anos, observamos que propostas pedagógicas que se apropriam da linguagem multimodal (BORBA; SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2014), a qual combina texto, imagem, som e animação, vêm ganhando espaço na educação. O fácil acesso a essa linguagem por meio da internet favorece o desenvolvimento de uma relativa autonomia dos alunos em relação a sua própria aprendizagem. Dentre os recursos que propiciam o desenvolvimento dessa linguagem, estão os vídeos. Eles, de modo particular, estão se tornando cada vez mais usuais por alunos e professores pela facilidade de acesso aos recursos disponíveis, principalmente, nos dispositivos móveis como *smartphones*, *e-readers*, entre outros.

No entanto, a produção científica sobre a contribuição dessa mídia para o ensino e a aprendizagem ainda é tímida. Em se tratando do ensino de Física, apesar dessa produção ser ainda mais escassa, algumas pesquisas começam a ser desenvolvidas.

Sartori (2012) desenvolveu um estudo em um curso de formação continuada de professores de Física. O autor concluiu que os vídeos são estratégias alternativas para as escolas que não possuem laboratórios. Além disso, eles se configuram como elementos motivadores, pois agregam à Física uma linguagem interdisciplinar. Outro aspecto apontado pelo autor diz respeito à possibilidade que o vídeo proporciona ao professor de autoavaliar-se.

Em se tratando de processo de formação continuada, Ruas (2012) analisa o uso que uma professora de Física faz de objetos educacionais disponíveis no Banco Internacional de Objetos Educacionais em uma escola pública do Ensino Médio. Para o autor, ao utilizar os vídeos e experimentos práticos, a professora mudou sua postura e passou a atuar como mediadora.

Nessa mesma direção, mas no contexto da sala de aula do Ensino Médio, Pereira e Barros (2010) indicam que o vídeo é uma estratégia profícua para trabalhos experimentais. Além disso, na visão deles, essa mídia motivou os estudantes que demonstraram um engajamento intelectual acima do esperado. No entanto,

1. A primeira autora deste capítulo é uma dessas professoras

os autores indicam a necessidade de que seja dada continuidade ao estudo, verificando as contribuições para a aprendizagem.

Marinovic (2012) também trabalhou com alunos do Ensino Médio, tendo como objetivo verificar a eficiência da produção de vídeos caseiros pelos próprios alunos. Para o autor, essa atividade pode ser motivadora e favorecer a pesquisa e o trabalho em grupo.

Na presente revisão de literatura, a qual nós realizamos junto ao Banco de Teses da Capes e em alguns periódicos nacionais e internacionais, encontramos apenas essas quatro pesquisas que podem ser divididas em duas frentes de estudos: uma voltada para o uso de vídeos na formação continuada de professores e a outra aplicada aos alunos do Ensino Médio. Nosso trabalho tem, pelo menos, um aspecto comum com esses já desenvolvidos: o uso de vídeos no ensino de Física. Mas, ao mesmo tempo, se diferencia porque o contexto de estudo é a formação em nível de Graduação a Distância e apresenta essa mídia como possibilidade de um instrumento avaliativo. Além disso, analisa, com base em uma proposta de ensino, aspectos da aprendizagem.

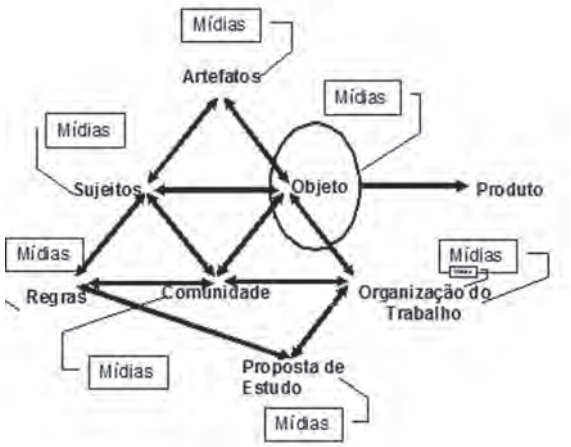
Aprender-com-tecnologias

Os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam nossas análises estão alicerçados nas ideias de sistema-seres-humanos-com-mídias e de miniciclones de transformações (ou aprendizagem) expansivas, propostos por Souto (2013; 2014) e discutidos por Souto e Araújo (2013) e Souto e Borba (2013).

Um sistema-seres-humanos-com-mídias (Figura 1) pode ser entendido como uma unidade coletiva básica para análise de aspectos da aprendizagem, especialmente quando o contexto envolve a Educação a Distância. Ele reúne a visão epistemológica associada ao construto seres-humanos-com-mídias, proposto por Borba (1999), e os princípios da vertente da teoria da atividade, defendida por Engeström (1987; 1999).

A representação da Figura 1 é inspirada na teoria da atividade proposta por Engeström (1987): os artefatos são os instrumentos e signos; os sujeitos são todos que participam da atividade e têm agency; a proposta de estudo inclui todo o planejamento pedagógico; a regras são todas as normas que regulam o trabalho; a organização do trabalho, em geral, se constituiu com base nas regras e na proposta de estudo; a comunidade é composta por todos que, de algum modo, compartilham o mesmo objeto; o objeto é a "matéria-prima" ou espaço problema que é transformado em produto. Nesse sistema, as mídias, dependendo das tensões que surgirem, poderão fazer parte de qualquer um dos elementos que compõem o sistema e, com isso, poderão contribuir para o seu desenvolvimento ou para a sua estagnação.

Figura 1 - Sistema seres-humanos-com-mídias



Fonte: Souto (2013).

O propósito do uso de triângulos é semelhante à ideia de mediação de Vygotsky, em que os elementos de dois vértices são mediados pelo terceiro. Se tomarmos como exemplo o triângulo superior (sujeitos-artefatos-objeto), nós teremos os artefatos como mediadores das relações entre os sujeitos e o objeto. No entanto, no caso desse sistema, a ideia de mediação também assume a proposta do construto seres-humanos-com-mídias que estende esse conceito afirmando que há

> [...] uma de impregnação mútua, onde as mídias permeiam o humano da mesma forma que as tecnologias são compreendidas como sendo impregnadas por humanidade. A linha do externo-interno se dilui e se torna mais 'fuzzy'. Conhecimento é pensado como sendo a produção de humanos, mas também de tecnologias historicamente constituídas. (SOUTO; BORBA, manuscrito, 2015).

Com base nas definições de Vygotsky e de Souto e Borba (2013), tomamos como pressuposto que as relações que se estabelecem entre os elementos do sistema são dialéticas. Além disso, considerando o fato desse sistema funcionar como uma unidade, toda e qualquer relação entre seus elementos contribuem para a transformação do objeto em produto.

Com o intuito de contribuir para as compreensões acerca do desenvolvimento do sistema de atividade seres-humanos-com-mídias, Souto (2013; 2014) propõe a perspectiva analítica miniciclones de transformações (ou aprendizagem) expansivas. A autora se apoia na reinterpretação que Engeström (1999) fez sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygosty.

Assim, a proposta interpreta a aprendizagem como uma jornada coletiva em que o processo de internalização está relacionado à reprodução da cultura e a externalização à criação do novo. A origem do termo miniclone está

associado a ideia de ciclos, proposta por Engeström (1999), e ao fenômeno da natureza ciclone, que é uma tempestade produzida por grandes massas de ar animadas de grande velocidade de rotação e que se deslocam a velocidades de translação crescentes. O objetivo é destacar que a aprendizagem não deve ser entendida como uma sequência de fenômenos que se sucedem de uma forma linear e determinada e que ela também pode ser analisada em curtos períodos de tempo.

Em linha gerais, o início de um miniciclone se dá por meio das dúvidas, questionamentos e autocríticas que surgem nas relações (mediações dialéticas) entre os elementos que participam da atividade. Em geral, nesta fase inicial, há uma predominância da reprodução da cultura (internalização). A essa altura, o exame analítico já deve estar em desenvolvimento, pois é recomendável que a primeira análise seja uma descrição detalhada (elementos, características, fatores sociais e culturais, entre outros), do sistema que está se constituindo.

O desenvolvimento de um miniciclone ocorre por meio de uma tensão, que pode ser originada, por exemplo, pela inserção de uma mídia no sistema que estimule a busca pelo novo ou algo que pelo menos desestabilize as crenças que já estão arraigadas. Em outras palavras, o processo de externalização pode estar em movimento.

Além disso, as próprias mídias devem ser consideradas agentes mobilizadores na evolução do miniclone, pois seus feedbacks provocam reorganizações no pensamento dos seres humanos que, "pensando com" elas, experimentam, simulam e analisam conjecturas. Com isso, um movimento coletivo e colaborativo organiza-se, no qual os conceitos podem ser reorganizados e (re) construídos. (SOUTO; BORBA, 2013).

Em meio a essa passagem da internalização para a externalização surgem contradições que podem ser tensões locais, estruturais e/ou historicamente construídas. Elas podem alavancar fases qualitativamente distintas dentro do sistema que, em geral, levam à transformações (ou aprendizagem) expansivas.

Neste trabalho, queremos aproveitar para aprofundar um pouco mais as ideias de Souto (2013; 2014), aceitando a sugestão colocada por Engeström (2001). Esse autor indica que sistemas de atividade não se constituem de forma isolada, daí origina-se a sugestão da formação de redes de sistemas de atividade. Mas, ao mesmo tempo, ele afirma que desenvolver ferramentas conceituais para compreender as múltiplas perspectivas e redes dos sistemas de atividades é um desafio que requer diálogos com outras perspectivas teóricas. Assim, analisaremos dois sistemas de uma miríade que pode se constituir. Um deles constituído com base no planejamento idealizado pelas professoras e o outro com base no modo como os alunos desenvolveram o trabalho.

Metodologicamente, este estudo pode ser classificado, dentro do paradigma qualitativo, como um estudo de caso, visto que ele é propício para ilustrar o uso de procedimentos, objetivando a geração de estímulos para o aprimoramento do debate de um dado tema (ANDRÉ, 2008).

Como instrumento de produção de dados, utilizamos a entrevista. Para tal, convidamos os alunos que frequentaram as disciplinas e as professoras. A entrevista foi realizada com aqueles(as) que, voluntariamente, se colocaram à disposição. Para esta comunicação, foram selecionados alguns excertos das entrevistas que se mostraram favoráveis ao alcance do objetivo que propusemos para este capítulo.

De acordo com Poupart (2008), a entrevista é um procedimento usual em Ciências Sociais. Ademais, ela é considerada uma técnica apropriada para a coleta de dados em estudos de caso (ANDRÉ, 2008). A entrevista é um loccus em que o sujeito tem a oportunidade de expressar-se com liberdade, e descrever o que lhe tocou.

Para minimizar os possíveis vieses (GOLDEMBERG, 2007; SOUTO, 2013) que poderiam interferir nos resultados, optamos por realizar o Member Cheking, ou seja, discutimos com os entrevistados os resultados obtidos logo após a transcrição das entrevistas. Nossa preocupação era de verificar interpretações incorretas ou que não atendessem às expectativas do que os entrevistados pretendiam transmitir. Outro procedimento que foi adotado foi a revisão pelos pares ou peer review (LINCOLN; GUBA, 1985). Convidamos alguns pesquisadores de outras instituições para examinarem, em conjunto conosco, as análises dos dados. Cremos que com a adoção desses dois procedimentos a subjetividade de nossas interpretações pessoais tenha sido reduzida.

Esses são os fundamentos teóricos-metodológicos que darão sustentação às nossas análises. Na próxima seção, apresentamos o contexto de produção de nossos dados, ou seja, o local onde nossa "boa prática" se desenvolveu.

O curso de Licenciatura em Física a distância da Unemat-UAB

A Educação a Distância na Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) foi ofertada pela primeira vez em 1992, por meio de um Programa Interinstitucional com Secretaria Estadual de Educação (Seduc-MT), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e prefeituras municipais. A meta era oportunizar a qualificação de docentes leigos para atuação no Ensino Fundamental I. Desde então, essa modalidade vem se expandido e se consolidando dentro da instituição, acompanhando o movimento nacional de democratização ao acesso à educação de qualidade.

Em 2008, a Unemat passou a integrar o sistema UAB/Capes/MEC, sendo que os primeiros cursos iniciaram em 2010, dentre os quais a Licenciatura em Física, nos

polos de Barra do Bugres e Alto Araguaia (Figuras 2, 3 e 4). Atualmente, esse curso também é ofertado em outros três polos: Sorriso, Nova Xavantina, Jauru.

Figura 2 - Mapa de Localização dos polos do curso de Licenciatura em Física onde o trabalho foi desenvolvido

Fonte: Elaborado com base na cartografia do IBGE.

O curso possui uma carga horária de 3.230 horas, dentre as quais quatrocentas horas são reservadas para o cumprimento do estágio curricular supervisionado, quatrocentas horas para as atividades de prática como componente curricular, duzentas horas que devem ser destinadas às atividades acadêmico-científico-culturais e o restante da carga horária é reservado para o desenvolvimento de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

A exemplo de outros cursos de licenciatura na área das ciências exatas, o índice de evasão é elevado. A nosso ver, é necessário um estudo para verificar as causas desse abandono, para que seja possível a tomada de decisões no sentido de minimizar essa situação. No entanto, cremos que parte dessa evasão também se deva ao projeto pedagógico do curso que mostra uma acentuada tendência a formação de bacharéis. Em vista disso, o curso está passando por uma reformulação em seu projeto pedagógico.

Paralelo a isso, as coordenações do curso e de tutoria têm realizado ações junto aos professores no sentido de sensibilizá-los para que o desenvolvimento das disciplinas seja pautado no objetivo de formar professores de Física. Em uma dessas ações é que surgiu a ideia da "boa prática" que originou este trabalho.

O trabalho com os vídeos

Era janeiro de 2013, as professoras de Estágio Curricular Supervisionado III e de Instrumentação para o Ensino de Física I participavam do encontro de formação que é proporcionado a todos os professores e tutores antes do

Figura 3 - Foto do Polo de Barra do Bugres

Fonte: Acervo particular de Brito.

Figura 4 - Foto do Polo de Alto Araguaia

Fonte: Acervo particular de Augusto.

início de cada semestre letivo. Para ambas, a experiência docente em cursos de Graduação ofertados a distância era uma novidade empolgante.

> Professora 1 – O encontro de formação foi espaço muito importante e particularmente motivador para mim. Nele, comecei a relacionar todo o trabalho de pesquisa sobre educação a distância que eu havia realizado durante quatro anos com aquele contexto específico que eu estava começando a descobrir. Uma particularidade desse grupo de professores me chamou a atenção: todos, ou pelo menos a maioria, dos professores participantes se mostrava interessada em discutir questões pedagógicas do curso.

> Professora 2 – Quando fui selecionada para participar da disciplina de instrumentação senti um desafio enorme e, por ser professora iniciante na modalidade a distância, havia muitas dúvidas de como eu iria proceder. Por outro lado, eu pensava em fazer algo "diferente", de modo a conduzir os alunos a uma realidade mais próxima da física, por meio de experimentos.

Foram dois dias de muita discussão em que, juntas, tiveram a ideia de desenvolver um trabalho interdisciplinar com o uso de vídeos no curso de licenciatura em Física ofertado nos polos de Barra do Bugres e de Alto Araguaia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e que faz parte do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A primeira autora deste capítulo estava assumindo a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III e a outra professora envolvida na proposta de trabalho era responsável pela disciplina de Instrumentação para o Ensino de Física I. Foi durante a formação, especificamente no momento destinado à troca de ideias, experiências e encaminhamentos pontuais das disciplinas que seriam ofertadas no semestre 2013-1, que nasceu a ideia de utilizar os vídeos como um instrumento avaliativo.

> Professora 1 – Minha ideia ao sugerir o uso de vídeos era, além de avaliar, proporcionar aos alunos um momento de formação para o uso dessa tecnologia. Afinal, hoje em dia é usual consultarmos vídeos na internet sobre um dado tema. Me senti responsável, percebi que eu poderia contribuir para a formação desses alunos de modo que eles pudessem se tornar capazes de produzir vídeos voltados para a realidade deles.

Em linhas gerais, a proposta interdisciplinar era a seguinte: os alunos deveriam produzir vídeos em que eles, como protagonistas, se apresentariam em ação realizando experimentos físicos e, ao mesmo tempo, explicariam os fundamentos teóricos do experimento em pauta.

Cada aluno poderia escolher o tema de seu trabalho dentro dos conteúdos especificados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Física (mecânica, ótica, eletromagnetismo, termometria, entre outros). No entanto, os alunos precisavam atentar para o público-alvo, a quem deveria ser direcionado o vídeo: educação de jovens e adultos ou educação para o campo.

> Professora 2 – Para mim, era ponto fundamental que a forma de abordagem do tema fosse voltada para o a Educação do Campo ou a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo era fugir dos modelo "prontos" de experimentos usualmente apresentados em livros didáticos, sites ou outros meios. A ideia era fazer com que os acadêmicos de física elaborassem experimentos e relatos "inéditos" para esse público.

> Professora 1 – O nosso o objetivo com estas especificidades era cumprir com o proposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e, ao mesmo tempo, destacar essas modalidades diferenciadas. Isso porque, a nosso ver, elas nem sempre recebem ênfase nos cursos de formação de professores. Outro aspecto importante para nós era o uso de materiais reutilizáveis ou de fácil acesso e com custo baixo. A ideia é que o experimento apresentado pelos alunos pudesse ser realizado por outros professores ou alunos e que sua exequibilidade fosse viável em outros contextos.

Além dos vídeos, foi solicitado aos alunos que entregassem, por escrito, a fundamentação teórica do experimento e a descrição do passo-a-passo para a realização do mesmo. O propósito era publicar um caderno digital de experimentos com os vídeos e os textos. Acreditava-se que os alunos conseguiriam produzir experimentos originais. Com base nessa expectativa, a ideia era compartilhar com outros professores e alunos o material produzido.

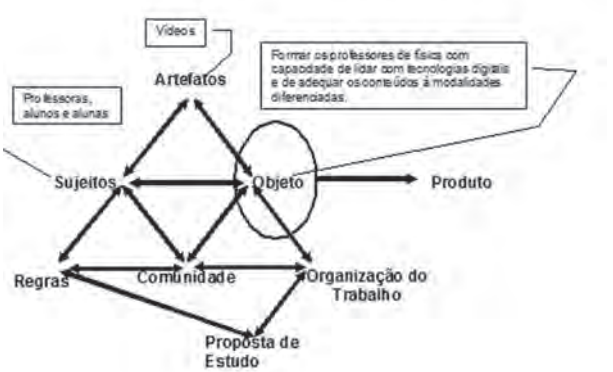
O curso é hospedado na plataforma Moodle versão 1.9. Nela, há recursos como fórum, *chat* e mensagem que propiciam uma sala de aula interativa. (SILVA, 2003). As professoras procuraram explorar ao máximo esses recursos. Elas solicitaram, por exemplo, que todos os textos postados pelos alunos tivessem a função *uploald*, para que fosse possível devolver versões aos alunos com as considerações, correções e observações. Desse modo, o trabalho teria várias versões, até que o aluno conseguisse alcançar ou chegar próximo do objetivo esperado por elas.

Os dados apresentados na proposta das professoras permitem representar, com base em Souto (2014), como seria o sistema de atividade seres-humanos-com-mídias idealizado por elas para os alunos. No entanto, é preciso destacar que um sistema de atividade, qualquer que seja, é muito difícil de ser totalmente definido a priori. Isso porque durante o processo de desenvolvimento é que seus elementos podem ser melhor caracterizados.

No sistema representado na Figura 5, os vídeos desempenham o papel de artefatos; as regras e a organização do trabalho foram definidas na proposta de trabalho apresentada anteriormente; os sujeitos são as professoras, os alunos e alunas do curso; a comunidade será identificada durante o desenvolvimento do sistema, no entanto, conjecturamos que farão parte dela, além dos próprios sujeitos da atividade, outros professores de Física.

Por fim, identificamos o objeto, que é pontual e modifica-se à medida que o sistema se desenvolve. De acordo com Kawasaky (2008), ele pode ser definido com base nos motivos efetivos, estes, por sua vez, são caracterizados pelos objetivos "negociados". Desse modo, verificamos que o sistema idealizado pelas professoras é polimotivacional e constituído dos seguintes objetivos: formar os professores de acordo com o PPC do curso; oportunizar aos alunos o desenvolvimento de experimentos voltados para modalidades diferenciadas; realizar um trabalho interdisciplinar; compartilhar com

Figura 5 - Sistema de atividade S-H-C-M



Fonte: Baseado em Souto (2013).

outros professores e alunos o trabalho desenvolvido. Com base nesses objetivos, compreendemos que uma aproximação do objeto da atividade, neste momento inicial em que o sistema começa a se desenvolver, pode ser: formar os professores de Física com capacidade de lidar com tecnologias digitais e de adequar os conteúdos a modalidades diferenciadas.

Para colocar essa proposta em prática no início do semestre, foram realizados dois seminários, um em cada polo. A ideia era apresentar, discutir e analisar possíveis sugestões para a proposta com os alunos. O trabalho com vídeos como instrumento avaliativo foi uma novidade que "mexeu" com os sentimentos deles:

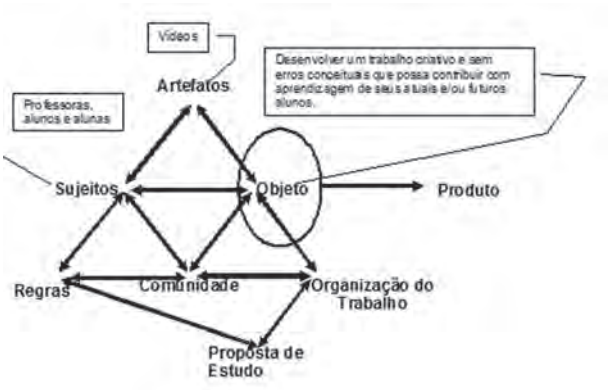
> Aluno 1 – No início tive receio. Mas, pela satisfação de produzir algo meu, uma criação minha. Fiquei muito feliz e entusiasmado. [...] Tive medo por não entender a proposta das professoras. Mas, quando "caiu a ficha", aí tudo ficou claro. Ao contrário de outras disciplinas em que eu produzia vídeos resolvendo listas de exercícios para ganhar nota, ali estava sendo valorizada a minha criatividade, a minha capacidade de produzir algo diferente.

> Aluna 2 – Quando as professoras apresentaram a proposta, eu gostei da ideia. Pessoalmente, prefiro usar materiais próprios, originais. Porém, eles são caros e, muitas vezes, de difícil acesso. Com materiais reutilizáveis, os alunos poderão, pelo menos, observar alguns fenômenos físicos. Isso pode contribuir para a aprendizagem deles. Quando eu estava fazendo os vídeos, só pensava nos possíveis erros, fiquei com medo de falar uma palavra errada ou inapropriada, dizer uma teoria de forma equivocada e ser repreendida pelo professor.

Os excertos acima trazem indicativos do início do desenvolvimento do miniciclone de transformações expansivas (processo de mudança da internalização para a externalização). Isso porque quando o aluno 1 afirma que em outras disciplinas ele apresentava, em vídeos, listas de exercícios visando à nota apenas, permite-no afirmar que havia um processo de internalização, ou seja, reprodução daquele padrão dominante de ensino de Física baseado na ideologia da certeza (BORBA; SKOVSMOSE, 2001). No entanto, de acordo com Souto (2013), as dúvidas, incertezas, insegurança e autocríticas são indícios de que a externalização está em movimento, pois há uma busca pelo "novo". O que nos permite fazer tal afirmação é, principalmente, a ênfase dos alunos em relação ao medo em errar, o receio de não conseguir compreender a proposta.

Além disso, esses excertos também sugerem que o sistema de atividade que está se constituindo, com base no trabalho desenvolvido pelos alunos, mantém vários aspectos presentes nos elementos do sistema idealizado pelas professoras, quais sejam: os vídeos no papel de

Figura 6 - Sitema de atividade S-H-C-M



Fonte: Baseado em Souto (2013).

artefatos, as regras e a organização do trabalho definidas na proposta de trabalho estão sendo seguidas, os sujeitos são as professoras, os alunos e alunas do curso.

Na Figura 6, é possível verificar que o objeto desse sistema se distingue daquele idealizado pelas professoras. Isso porque, apesar de ele também ser polimotivacional, os objetivos que compõem os motivos são outros: buscar uma satisfação pessoal, buscar uma valorização de sua criatividade, contribuir para a aprendizagem dos alunos e excluir ou minimizar possíveis erros. Assim, cremos que o objeto pode ser caracterizado como: desenvolver um trabalho criativo e sem erros conceituais que possa contribuir com aprendizagem de seus atuais[2] e/ou futuros alunos.

A medida que o trabalho foi sendo realizado pelos alunos, a tensão inicial causada pelo medo, relatado por eles, foi dando lugar a satisfação pessoal.

> Aluno 1 – [...] eu me realizei e me apaixonei em produzir vídeos pedagógicos. As professoras nos deram liberdade para construir, nos deixaram livres, sem pressão nenhuma. Foi aí que eu vi a importância de criar vídeos. [...] nós "professores" temos que nos preparar mais no sentido de usarmos a tecnologia como uma ferramenta de caráter didático-pedagógico e não como uma ferramenta de punição.

O excerto acima indica que há avanços no miniciclone[3], pois, neste instante, a externalização começou a sobrepor a internalização. Isso pode ser um indicativo de que a aprendizagem está ocorrendo.

Outro aspecto que consideramos importante na análise desse sistema e que, a nosso ver, é especialmente relevante reafirmar, é nossa crença de que o uso de vídeos como instrumento avaliativo é uma "boa prática" para a Educação a Distância. Desse modo, o fato de o trabalho

2. A maioria dos discentes do curso possui licenciatura em matemática e, devido à falta de professores, já atuam como docentes na área de física.
3. Um avanço no miniciclone corresponde ao desenvolvimento do sistema

ter influenciado diretamente a prática docente desses alunos, que já atuam como professores (ver nota de rodapé 2), é uma forma de "avalizar" o nosso pensamento.

> Aluna 2 – com os vídeos [essa aluna produziu mais de um vídeo] eu pude perceber o timbre da minha voz, pude também comparar e reparar algumas coisas que não ficaram muito legais. Descobri tiques, trejeitos e repetições que eu costumo fazer e que não havia percebido. [...] A possibilidade de assistir várias vezes me ajudou a rever os conceitos e fazer autocríticas.

> Aluno 1 – Depois da produção de vídeos e análise de livros didáticos nas disciplinas de Instrumentação e Estágio III eu tive uma visão nova para dar aula. Minhas aulas ficaram mais dinâmicas e atrativas. Agora, já estou ensinando meus alunos a produzirem seus próprios vídeos para eles estudarem. Pois, quando se faz algo com satisfação, tudo fica mais fácil.

Os excertos acima indicam que o sistema constituído com base no trabalho dos alunos está em desenvolvimento e que o seu objeto apresenta os primeiros sinais de uma inclinação em direção aos objetivos idealizados pelas professoras. Ou seja, o sistema está convergindo, pelo menos parcialmente, para o objeto: formar professores de Física com capacidade de lidar com tecnologias digitais. Isso porque é possível verificar que a aluna 2, por exemplo, afirmou que descobriu alguns movimentos involuntários, hábitos e manias que até então não havia percebido. Além disso, o aluno 1 destaca que já está colocando na sua prática docente a produção de vídeos.

Os alunos produziram os vídeos ao longo do semestre, houve pouca procura para a orientação apesar de as professoras oportunizarem os alunos a entrega de versões parciais dos vídeos e do texto de fundamentação teórica. Acreditamos que o fato de eles já atuarem no ensino de Física tenha influenciado nessa "autonomia". No entanto, durante o semestre e, de forma mais incisiva no final do trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre esse ponto de vista equivocado, ou seja, de que se eles já atuavam como professores de Física, então, não precisariam receber formação para isso.

No encerramento do semestre, foram realizados outros dois seminários, um em cada polo. O objetivo era socializar com toda a turma os vídeos e realizar um momento de análise crítica e coletiva, em que se deveria apontar pontos positivos e pontos que poderiam melhorar no trabalho. Além disso, nesse seminário final, os alunos deveriam entregar a versão final do texto com a fundamentação teórica (relatórios) do experimento. O resultado final não alcançou na totalidade a expectativa das professoras.

> Professora 2 – Na minha opinião, os vídeos e os relatórios não foram satisfatórios para que a ideia de publicar o caderno de experimentos fosse adiante. Tivemos vídeos com baixa definição de áudio e vídeo, outros em que o local da gravação não me pareceu muito adequado. A maior dificuldade foi adequar os experimentos para a realidade dos alunos do campo ou da Educação de Jovens e Adultos. Mas, também tivemos trabalhos excelentes e muito criativos.

> Professora 1 – Durante o seminário final concluímos, nós professoras e alunos(as), que era possível fazermos melhor. Diante dessa situação, optamos em dar novos prazos para que os alunos pudessem fazer as adequações necessárias, a essa altura eu ainda seguia firme no propósito de publicar o caderno digital de experimentos. Mas, como estávamos no final do semestre, o tempo teve que ser reduzido. Com isso, muitos alunos não conseguiram produzir o material da forma como nós, professoras, havíamos imaginado. Tivemos, então, que declinar da ideia de publicar o caderno digital de experimentos físicos.

Apesar do esforço das professoras em alcançar os objetivos a que se propuseram, pela reorganização do trabalho, dando uma nova oportunidade aos alunos, o fator tempo, que faz parte das regras no sistema, foi um limitador que, neste caso, impediu o avanço do sistema.

Contudo, a não publicação do caderno digital de experimento não significa que as transformações (ou aprendizagem) expansivas não tenham ocorrido ou que a proposta de trabalho tenha sido inviabilizada. Para justificar essa afirmação, trouxemos recortes das análises finais das professoras e dos alunos sobre o trabalho desenvolvido.

> Professora 1 – Depois que o semestre acabou, eu comecei a refletir sobre o que deveríamos mudar na proposta. Para mim, um procedimento fundamental é solicitar, talvez exigir, pelo menos três momentos para entregas preliminares do texto e dos vídeos. Isso porque acredito que sempre é possível melhorar os trabalhos em algum aspecto e, com isso, acho que a proposta do caderno de experimentos pode ser efetivada. Também achei que foi muita informação, muita mudança ao mesmo tempo, para os alunos (Educação para o Campo, Educação para Jovens e Adultos e educação para o uso de tecnologias). Parece que o curso vinha oferecendo uma trajetória mais voltada para o bacharelado e "de repente" nós entramos com o propósito de formar professores.

> Professora 2 – A única mudança que eu faria seria uma descrição mais minuciosa do material enviado aos alunos. Essa proposta contribuiu muito para a minha própria formação, mudei meu pensamento em relação a educação a distância: ela é muito trabalhosa! Exige muito mais dedicação dos docentes e discentes!

> Aluno 1 – Gostaria que tivesse sido todo o curso com algumas produções de vídeos, pois isso nos fazer querer estudar, uma vez que se queira fazer bem feito nos instiga a procurar mais, a fazer o nosso melhor, a buscarmos ideias criativas. Acho que, nestes últimos semestres, esse trabalho de produção de vídeos foi o ponto alto do curso. Foi aí que eu pude mostrar a minha desenvoltura como professor, pude apresentar os meus conhecimentos sobre os conteúdos de Física. Enfim, senti que eu estava sendo preparado para atuar como professor de Física.

> Aluna 2 – Esse tipo de trabalho é muito positivo. São experiências assim que nos trazem para a realidade das

> salas de aula e, ao mesmo tempo, nos desafiam a superar as dificuldades de fazer algo "novo", que nunca foi visto ou percebido.

Os comentários acima sugerem que a aprendizagem ocorreu nas relações recíprocas do coletivo professores-alunos-com-mídias. Poderíamos afirmar que, neste momento, houve a "finalização" desse miniciclone. O termo entre aspas é para destacar que a aprendizagem que ocorreu nesse miniciclone poderá, em outras situações (ou sistemas), ser retornada. Isso porque a aprendizagem não é um processo linear com início, meio e fim definidos.

"A hora do cafezinho"

O título que atribuímos às nossas considerações finais não foi escolhido ao acaso, inspiramo-nos em Bogdan e Biklen (1994, p. 244), que argumentam "a conclusão [...] é como a sobremesa ou o café após a refeição". Para iniciarmos, então, essa "hora do cafezinho", que visa a apresentar a síntese do nosso estudo, retomamos o objetivo deste capítulo: apresentar uma proposta interdisciplinar baseada no uso de vídeos como um instrumento avaliativo e analisar as contribuições para aprendizagem dos alunos de um curso de Licenciatura em Física a distância.

O uso dos vídeos possibilitou o desenvolvimento de um processo avaliativo sem traumas, punições ou constrangimentos aos alunos. A nosso ver, a apreensão inicial foi substituída pela motivação, pelo "querer fazer o melhor", sem a preocupação com uma quantificação de uma nota, mas sim com o produto final. A satisfação pessoal enfatizada nas entrevistas dos alunos, permite-nos afirmar que esse trabalho pode ser considerado, sim, uma "boa prática" da Educação a Distância.

Além disso, a perspectiva teórico-metodológica adotada para analisar os dados sugere que os alunos discutiram, refletiram, analisaram, enfim, aprenderam para além dos conceitos envolvidos nos conteúdos específicos; bem como que as competências e habilidades que envolvem o "ser professor" têm um significado importante no processo de formação deles.

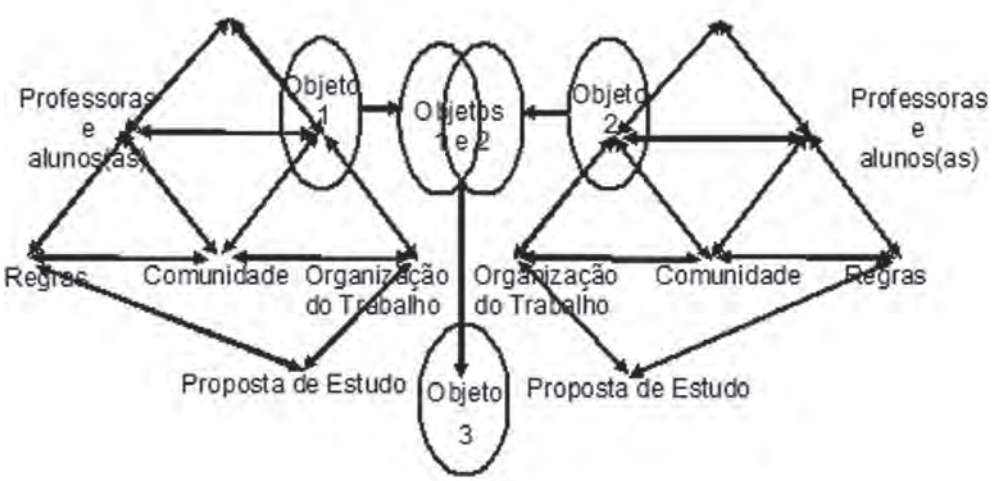
Na Figura 7, representamos dois sistemas de uma rede que pode se constituir. Um deles formado por professoras-com-vídeos (esquerda) e o outro alunos-com-vídeos (direita). O nosso foco de análise foi o objeto de atividade de cada um deles e, como destacamos anteriormente, a ideia é verificar como eles se relacionam.

Na representação triangular à esquerda, que corresponde ao sistema professoras-com-vídeos, o objeto (1) era: formar professores de Física com capacidade de lidar com tecnologias digitais e de adequar os conteúdos à modalidades diferenciadas. Por outro lado, a representação triangular à direita, que corresponde ao sistema alunos-com-vídeos, o objeto (2) era: desenvolver um trabalho criativo e sem erros conceituais que possa contribuir com a aprendizagem de seus atuais e/ou futuros alunos.

Ao longo do desenvolvimento da proposta, é possível verificar que esses objetos influenciam um ao outro de tal modo que eles se transformaram, se fundiram em um terceiro objeto, que passa a ser comum aos dois sistemas. Isso porque os alunos relataram sentir, com esta proposta de uso dos vídeos, que estavam, de fato, sendo formados para atuar como professores de Física. Além disso, eles também enfatizaram que já estão colocando em prática o que aprenderam e que a avaliação realizada dessa forma é um processo prazeroso.

Sob outro ponto de vista, estão as considerações apontadas pelas professoras. A proposta não foi desenvolvida na totalidade da forma como elas planejaram, alguns ajustes

Figura 7 - Representação das inter-relações entre os dois sistemas de atividade S-H-C-M analisados



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

foram necessários. Como por exemplo, a ampliação do tempo e a desistência de publicação do caderno digital de experimentos. É importante destacar também quem distinto do que as professoras planejaram, a maior parte dos alunos não conseguiu adequar os conteúdos para a Educação de Jovens e Adultos ou Educação para o Campo.

Sendo assim, uma aproximação do objeto (3), que é o resultado das inter-relações entre os sistemas analisados, pode ser: utilizar os vídeos para ensinar e aprender Física de forma criativa, agradável e crítica.

Por fim, consideramos oportuno lembrar que o curso em questão é de Licenciatura em Física. Nesse sentido, o processo formativo desses professores deve ser contínuo de modo a perpassar todas as disciplinas da matriz curricular. Isso porque cremos que "boas práticas" podem ser potencializadas quando nascem de ações conjuntas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro editora, 3ª edição, 2008.

BORBA; M.C. Tecnologias Informáticas na Educação Matemática e Reorganização do Pensamento. In: BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em Educação Matemática:** Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BORBA, M. C., SKOVSMOSE, O. A Ideologia da Certeza em Educação Matemática. In: SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica** – A Questão da Democracia. Campinas: Papirus, p. 127 – 160, 2001.

BORBA, M. C., SCUCUGLIA, R. R. S., GADANIDIS, G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. Portugal, 1994.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. 1987 (Helsinki, Orienta-Konsultit). Versão on-line, disponível em: ‹http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm.› Acesso em: 4 mar. 2011.

_____. **Learning by expanding**: ten years after. 1999. Disponível em: ‹http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm.› Acesso em: 4 maio 2009.

_____. **Expansive learning at work**: toward an activity theoretical reconceptualization (pp. 133 -156). Journal of Education and Work, Vol. 14, N1, 2001.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10ª edição - Rio de Janeiro: Record, 2007.

KAWASAKI, T. F. **Tecnologias na sala de aula de matemática:** resistência e mudanças na formação continuada de professores. 2008, 212f. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LINCOLN, Y; GUBA, E. **Naturalistic Inquiry**. Londres: Sage Publications. Lisboa - Portugal, Edições 70, 1985.

MARINOVIC, J. A. produção de vídeos caseiros pelos próprios alunos como estratégia para melhorar a aprendizagem dos conceitos abordados nas aulas regulares de física no ensino médio e com ênfase no registro das atividades propostas. 2012, 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012. PEREIRA, M. V; BARROS, S. S. Análise da produção de vídeos por estudantes como uma estratégia alternativa de laboratório de física no ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 32, 4401, n. 4, dez. 2010.

POUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes. Tradução Ana Cristina Nasser, 2008.

SARTORI, A. F. **Produção docente de vídeos digitais para o ensino de física**: desafios e potencialidades. 2012, 134f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, M. **Educação Online.** São Paulo: Loyola, 2003.

SOUTO, D. L. P. **Transformações Expansivas em um curso de Educação Matemática a Distância Online**. 2013- 279f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. Rio Claro. 2013.

_____. Transformações Expansivas na Produção Matemática On-line. São Paulo: Cultura acadêmica, 2014. Disponível em: ‹http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalhe.asp?ctl_id=493›. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____; BORBA, M.C. **Transformações expansivas em Sistemas de Atividade**: o caso da produção matemática com a Internet. Revista Perspectivas em Educação Matemática, Campo Grande: A universidade. V 6, 2013.

_____; _____ Seres humanos-com-internet ou Internet-com- seres humanos: uma troca de papéis? manuscrito (2015).

_____; ARAÚJO, J. L. Possibilidades expansivas do sistema seres-humanos-com-mídias: um encontro com a Teoria da Atividade. In: BORBA, M. C.; CHIARI, A. (Org.) **Tecnologias Digitais e Educação Matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

RUAS, P. A. A. R. A utilização do banco internacional de objetos educacionais para a formação de professores de física do ensino médio no município de Santo André. 2012, 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências) - Fundação Universidade Federal do ABC. Santo André, 2012.

38

TECNOMÍDIAS NA EAD: a experiência da Uece

CASTRO, Laura Helena Pinto de
Especialista. Tutora a distância do curso de Ciências Biológicas. UECE.

PANTOJA, Lydia Dayanne Maia
Mestre. Coordenadora de Pesquisa do curso de Ciências Biológicas EaD. UECE.

PAIXÃO, Germana Costa
Mestre. Coordenadora do curso de Ciências Biológicas EaD. UECE.

Palavras-chave:
Tecnologia educacional.
Educação a distância.
Estudo de casos.

Os avanços advindos com as novas Tecnologias Digitais da Informação podem significar muito para a educação, desde que estejam alinhados a concepções filosóficas e pedagógicas compatíveis com o projeto pedagógico do curso. Descreveremos algumas experiências de sucesso do curso de Ciências Biológicas a distância (Bioead) da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil (Uece/UAB), com a utilização de quatro tecnomídias como recursos didático-pedagógicos para a realização de atividades a distância de alunos de polos de apoio presencial. Nosso grupo de professores, tutores e coordenadores avalia essas experiências como eficientes ferramentas educacionais, desde que sejam agregadas à concepção de currículo integrado ao curso, permitindo que a aprendizagem seja mais significativa, lúdica e prazerosa. Ainda existem lacunas e barreiras que precisam ser vencidas e, neste processo de práticas e desafios, é necessário valorizar a voz do corpo pedagógico do curso e dos alunos, visando a estabelecer mecanismos efetivos de avaliação da usabilidade dessas tecnomídias em suas práticas docentes. Ademais, destaca-se a necessidade de incorporar, cada vez mais nos cursos de EaD, e, até mesmo, no Ensino Presencial, tecnologias educativas que possam contribuir para o processo de ensino, dando nova dinâmica ao processo de formação de professores, contextualizada com as demandas sociais da atualidade.

Introdução

A educação, na sociedade contemporânea, está marcada pelo forte poder da mídia e intensa capilarização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, o que tem levado os educadores a indagarem como é possível efetivar o processo de ensino e aprendizagem num cenário multifacetado, em que é visível o descompasso epistemológico do ambiente escolar diante do uso das Tecnologias da Informação e dos métodos e técnicas pedagógicas articuladas a esses novos tempos e modos de viver.

Assim, cursos que envolvem a modalidade de Educação a Distância precisam incorporar, em seus atos educativos, uma profunda discussão sobre a tecnologia educacional e seus impactos acerca da dinâmica da significação social do conhecimento, com a subsequente repercussão na escola e nos currículos.

A disseminação das tecnologias em meios educacionais tem tido papel indutor no redimensionamento da sala de aula e, consequentemente, no processo de ensino e aprendizagem. A inserção e as atribuições do professor, nessa realidade, possibilitam o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais inovadores, que exigem a implementação de novos recursos e ferramentas tecnopedagógicas.

Isso porque os avanços advindos com as novas Tecnologias da Informação podem significar muito para a educação, desde que se entenda tais recursos como meios que poderão vir a ser utilizados, observando concepções filosóficas e pedagógicas compatíveis com o projeto pedagógico do curso.

Recursos didáticos variados, disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou na Web 2.0, permitem oferecer estratégias de ensino diversificadas, de forma que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira a desenvolver no aluno habilidades e competências compatíveis com as demandas do século XXI, tais como: a capacidade de solucionar problemas, o pensamento crítico, a capacidade de leitura e produção textual, a capacidade de selecionar e sintetizar informações, a autonomia e o espírito colaborativo. Assim, reforça-se o papel da Universidade e de suas práticas educativas como importante *lócus* para possibilidade de desenvolvimento da criatividade e autonomia do indivíduo, devendo-se, dessa forma, utilizar ferramentas e ações que potencializem essa construção.

Dentro desse contexto, descrevemos experiências de sucesso do curso de Ciências Biológicas a distância (Bioead), da Universidade Estadual do Ceará/ Universidade Aberta do Brasil (Uece/UAB), com a utilização de quatro tecnomídias: Histórias em quadrinhos (HQ), por meio de *softwares* gratuitos; *Podcasts* (arquivos de som); elaboração de *e-books* (livros eletrônicos), com o aplicativo *Flipsnack*; e montagem de mapas conceituais, com *software Cmaptools*, como recursos didático-pedagógicos para a realização de atividades a distância de alunos de polos de apoio presencial localizados no interior do Ceará.

Todas essas tecnomídias educativas foram planejadas, aplicadas, acompanhadas e avaliadas pela equipe pedagógica e alguns resultados já foram apresentados em congressos nacionais e internacionais da área de Educação a Distância e submetidos e/ou publicados em periódicos especializados com classificação Qualis (PAIXÃO et al., 2015; PAIXÃO; PANTOJA; ARRUDA FILHO, 2015; CASTRO; CONDE; PAIXÃO, 2014; HENRIQUES et al., 2014).

Histórias em quadrinhos por meio de *softwares* gratuitos: expressando conceitos biológicos de forma lúdica

Contexto e metodologia

O emprego das Histórias em Quadrinhos (HQ) como alternativa de complementação didática já é reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando, em tais documentos, aponta-se para a necessidade de uso de outras linguagens no Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de favorecer compreensões mais amplas. (GOMES, 2011).

Cunha et al. (2014) destacam que as HQ, como recurso didático, são uma excelente maneira de trabalhar conteúdos de diversas disciplinas, pois, além de criarem oportunidades para uma aprendizagem lúdica, criativa e interativa, também aumentam as possibilidades de realização de atividades nas aulas, tais como a leitura e a interpretação dos assuntos abordados e a produção textual, incentivando criações literárias e artísticas dos alunos. Além disso, permitem a discussão e a reflexão sobre diversos assuntos, podendo estimular o debate dos conteúdos específicos e/ou temas sociais e/ou científicos.

O uso das histórias em quadrinhos na Educação a Distância ilustra como o professor, mediado pela tecnologia, pode inovar suas aulas. A relevância da utilização da HQ como ferramenta pedagógica para o ensino dá-se pela possibilidade de estimular no aluno o gosto pela leitura, despertar sua criatividade, manifestar seu lado artístico e crítico, de forma que, a partir desses aspectos, possam otimizar seu entendimento sobre determinados conceitos científicos e compreender melhor algumas abstrações. (GOMES, 2011).

De acordo com Oliveira (2007), as HQ fazem parte dos materiais pedagógicos utilizados nas escolas e objetivam despertar a criatividade, provocar a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico e a imaginação criadora, pois possuem linguagem simples e curta, sendo

apresentada em quadros coloridos. Então, por que não as utilizar também no Ensino Superior, em um curso de licenciatura, em que os alunos estão sendo preparados para atuar como professores na Educação Básica?

Dessa forma, a construção das HQ foi proposta a noventa alunos do curso da disciplina de Ecologia, ofertada nos polos de Aracoiaba, Beberibe e Maranguape, todos no Ceará. Os alunos se dividiram em equipes de até quatro integrantes e elaboraram uma história em quadrinhos por meio de alguns aplicativos gratuitos, como *Hagáqué®*, *Pixton®*, *Gimp®*, *Inkscape®*, *Make Beliefs Comix®* e *Toondoo®*. As histórias deveriam conter de três a seis páginas, e, com, no mínimo, doze quadros, acerca do assunto "Interações Ecológicas". As HQ criadas foram postadas nos blogs educativos de cada aluno, de forma que pudessem ser visualizadas pelos colegas.

Visando à avaliá-las adequadamente, a equipe multidisciplinar do Curso elaborou diretrizes de avaliação, cujos critérios adotados foram baseados em sua estrutura (aspectos gráficos) e na forma como os conteúdos (aspectos ideológicos) eram abordados. (SILVA, 2011).

Resultados, discussão e considerações

Foram elaboradas 25 HQ, sendo catorze no aplicativo *Hagaquê®*, nove no *Pixton®*, uma no *Toondoo®* e uma no *Make Beliefs Comix®*. 56% das HQ foram elaboradas no *software Hagaquê®*, possivelmente por este apresentar uma interface adaptada às limitações e necessidades do usuário e com recursos facilitadores para que o aluno tenha liberdade de expressão, oferecendo a possibilidade de compor os diferentes personagens, como em uma HQ regular.

No tocante aos aspectos gráficos (estrutura) das HQ, constatou-se que a maioria das equipes utilizou os elementos básicos constituintes, apresentando histórias bem estruturadas e criativas. Com relação ao conteúdo, destaca-se a originalidade dos conceitos que foram escolhidos e abordados pelos alunos, tendo em vista o tema ser o mesmo para todos, demonstrando que eles exerceram bem sua criatividade e expressão crítica na elaboração das HQ, pois trabalharam os conceitos relacionados às interações ecológicas de maneira correta, contextualizada e autônoma, evidenciando ainda que se apropriaram dos conteúdos estudados.

Banti (2012) discute o uso de HQ diretamente relacionado ao ensino de Ciências e Biologia, explicando que a utilização de HQ melhora a compreensão de termos e conceitos em razão de abordarem conteúdos formais de ensino, facilitando a introdução de um tema pelo professor. Santos e Pereira (2007) destacam, ainda, que é importante que se proporcione momentos como este, em que os estudantes sejam vistos como o centro da produção do conhecimento, e que eles devem ser incentivados a ir além da simples memorização de conceitos, adquirindo o espírito de pesquisa e desenvolvendo a capacidade de raciocínio e autonomia.

A análise das HQ revelou, ainda, que os alunos compreenderam a proposta, conseguindo focar o enredo de suas histórias dentro do tema sugerido, pois, na elaboração das HQ, foram utilizados diversos subtemas, como a polinização e sua importância ecológica e econômica, as relações ecológicas harmônicas e desarmônicas, as relações associadas ao processo de decomposição, dentre outros.

As HQ apresentaram qualidade pedagógica, com textos corretos, escritos de forma a apresentar ideias coesas e coerentes em uma sequência lógica, e com rico vocabulário, apresentando a inserção de termos científicos específicos à temática trabalhada, além de um aprofundamento do tema sugerido ao explorarem variados assuntos correlacionado.

Com relação à abordagem dos conteúdos, podemos observar que as questões levantadas nas histórias foram apresentadas de forma didática, demonstrando o entendimento dos conteúdos de Ecologia por parte dos alunos. A maior parte dos textos dos balões foi apresentada com narrativa envolvente, às vezes engraçada, prendendo a atenção do leitor e mostrando-se adequada para trabalhar conceitos ecológicos.

Com base no que foi observado, pode-se afirmar que as HQ, no Ensino a Distância, desempenham papel importante no processo educativo, proporcionando ao aluno percepção maior dos assuntos abordados, uma experiência produtiva e dinâmica, que permite a integração e contextualização de conceitos, de forma crítica e criativa, despontando como um recurso didático que deve ser melhor explorado no Ensino Superior. Entretanto, torna-se imprescindível que professores e alunos saibam como utilizá-las e conheçam a disponibilidade de *softwares* educativos. De maneira geral, é possível afirmar que trabalhar com HQ no ensino requer planejamento, fundamentação teórica e o conhecimento da sua importância, de seus limites e de suas possibilidades de uso.

Oralizando conhecimentos com a produção de *podcasts* exploratórios e colaborativos

Contexto e metodologia

A utilização do *podcast* em meios educacionais tem sido cada vez mais frequente por conta da facilidade na produção de um arquivo de áudio e na disponibilização em diferentes interfaces na internet, principalmente, em Ambiente Virtuais de Aprendizagem como o Moodle. O termo *podcast* foi criado em 2004 por Adam Cury, e é a junção das palavras *ipod* (aparelho da Apple que reproduz

mp3) e *Broadcast* (transmissor e distribuidor de dados). Com isso, o *podcast* é um arquivo de áudio disponibilizado na internet, em que qualquer usuário poderá criar um episódio (arquivo) de acordo com seu gosto e interesse. (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2007).

Segundo Bottentuit Júnior e Coutinho (2007), num mundo globalizado, no qual o tempo é escasso, o *podcast* surge como uma tecnologia alternativa potente para ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem em qualquer modalidade de ensino, uma vez que pode trazer vantagens, dentre as quais: o maior interesse na aprendizagem dos conteúdos devido a uma nova modalidade de ensino introduzida na sala de aula; é um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, visto que estes podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio a fim de melhor compreenderem o conteúdo abordado; a possibilidade da aprendizagem, tanto dentro como fora da sala de aula; se os alunos forem estimulados a gravar episódios, aprendem muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar um material correto e coerente para os colegas; o ato de falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato de ler. De fato, o *podcast* permite ao professor disponibilizar materiais didáticos, como aulas, documentários e entrevistas em formato de áudio, que podem ser ouvidos pelos estudantes a qualquer hora do dia e em qualquer espaço geográfico.

Carvalho, Aguiar e Maciel (2009) apresentam uma taxonomia de *podcasts* em que propõem seis dimensões de classificação, que são: tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade; bem como, quatro tipos de *podcasts*: expositivo/informativo, *feedback*/comentários, instruções/orientações e materiais autênticos.

Além disso, acrescentam que os *podcasts* podem ser produzidos em formato de áudio, vídeo e a combinação de imagem com locução, podendo ter uma duração entre curta (de um a cinco minutos), moderada (de seis a quinze minutos) e longa (acima de quinze minutos), com estilo formal ou informal e com finalidades variadas.

Segundo Gomes (2011), o *podcast* pode ser empregado didaticamente de duas formas: a exploratória, na qual o aluno acessa um *podcast* já elaborado e postado, ou seja, ouve uma reportagem, uma música, um comentário ou uma entrevista, e presencia falantes nativos em seu ato de comunicação; e a colaborativa, em que o aluno, só ou em grupo, participa da sua elaboração, gravando e postando o seu episódio.

Descreve-se, a seguir, a experiência da produção e utilização de *podcasts* educativos em algumas disciplinas do curso num período de quatro anos, equivalente a um ciclo de formação de uma turma. Para a gravação dos *podcasts*, foi sugerida a utilização do *software* de edição de som *Audacity*® ou o gravador de som disponível em qualquer computador com o sistema operacional Windows.

Resultados, discussão e considerações

Foram elaborados 71 *podcasts*, dos quais nove por professores e tutores a distância e 62 pelos alunos. Os *podcasts* produzidos classificam-se tanto de forma exploratória, gravado pelos professores formadores ou tutores como material complementar da aprendizagem, quanto de forma colaborativa, gravado pelos próprios alunos como atividades avaliativas. Os arquivos disponibilizados pelos professores das disciplinas curriculares versavam sobre temáticas relacionadas aos assuntos abordados nas referidas disciplinas e levavam o aluno a refletir e discutir em fóruns específicos na plataforma, a elaborar sínteses baseadas nos temas em discussão ou a produzir textos críticos e reflexivos. Já os *podcasts* gravados pelos alunos, apresentavam-se em formato de paródias elaboradas a partir de temas pré-estabelecidos pelo professor, ou como exercícios de relembrança, em que relatavam sua trajetória como aluno da Escola Básica.

Todos os *podcasts* produzidos são do tipo expositivos/informativos e nenhum do tipo *feedback*/comentários, instruções/orientações ou materiais autênticos. Quanto ao formato, todos os *podcasts* são exclusivamente de áudio, com duração variando entre curta, para os alunos, e moderada, para os professores, de acordo com o que orienta Carvalho (2009). Ao observar o estilo dos *podcasts*, constata-se que, quando os autores são professores, o estilo tende a ser formal, enquanto os produzidos pelos alunos tendem ao informal. No tocante à finalidade dos *podcasts*, encontrou-se significativas variações, prevalecendo os propósitos de informar, motivar, orientar, refletir e sensibilizar.

Barros e Menta (2007) afirmam que os *podcasts*, quando trabalhados pedagogicamente de forma crítica e dinâmica, oportunizam a quebra do silêncio na relação entre os diversos atores envolvidos nos processos de EaD, já que rompem com o silêncio, muitas vezes, presentes nos ambientes virtuais de aprendizagem, e levam os envolvidos a serem ouvidos, criando um espaço de interação mediado pela voz e pela audição, uma vez que essa mediação parte do pressuposto de equilíbrio dos atores envolvidos, ou seja, professores e alunos dialogam no mesmo espaço, epistemologicamente iguais.

Ao analisar as contribuições proporcionadas pelos *podcasts*, é possível afirmar que aqueles que foram disponibilizados pelos professores aliam informação, entretenimento, dinamismo e rapidez ao processo de ensino e aprendizagem, pois aumentam a mobilidade e a flexibilidade dos estudantes para aprender de forma mais dinâmica e ampliar as perspectivas de tempo e espaço de sala de aula. Além disso, coloca o aluno em contato com a oralidade do professor, argumento de valor para o aprendizado, e consolida uma visão crítica a partir da reflexão do estudante em cima de temas atuais e de relevância.

Com relação aos *podcasts* produzidos pelos alunos (exercícios de relembrança e paródias), constatou-se que a experiência requer preparação, esforço, dedicação e, acima de tudo, organização, mas que se mostrou muito positiva, tanto no sentido de aprendizagem quanto no desenvolvimento da liberdade e autonomia, proporcionadas durante a utilização desse recurso. Bottenttuit Júnior e Coutinho (2007) afirmam que, se os alunos forem estimulados a gravarem em forma de áudio, episódios ou depoimentos, tendem a aprender muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e disponibilizar material correto e coerente para os colegas. Além disso, falar e ouvir constitui uma atividade de aprendizagem muito mais significativa do que o simples ato de ler.

Atualmente, é importante que o professor procure novos recursos que possibilitem um processo de ensino mais dinâmico e flexível, uma vez que as inovações, advindas principalmente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, atraem os jovens, nativos digitais e inseridos no mundo das novas tecnologias, que anseiam, cada vez mais, por metodologias e recursos inovadores, diferentes dos meios tradicionais.

O *podcast* constitui-se numa alternativa viável, prática, de baixíssimo custo, funcionando como uma metodologia de ensino e aprendizagem bastante motivadora, que oportuniza ao aluno assumir um papel ativo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser produtor de informação na web. A disponibilidade de inúmeros aparelhos tecnológicos que permitem a reprodução dos podcasts possibilita que essa ferramenta seja mais facilmente utilizada a cada dia.

Conclui-se que a integração de *podcasts* como ferramenta pedagógica no Curso de Ciências Biológicas foi bem aceita por alunos e professores, que reconheceram suas potencialidades, principalmente, no nível da cognição e aprendizagem, pelo fato de ser uma metodologia alternativa e inovadora, pela motivação inerente e pela flexibilidade e controle da aprendizagem que proporciona.

Elaboração de e-books com o aplicativo *Flipsnack*

Contexto e metodologia

A aprendizagem autônoma é um dos fundamentos da Educação a Distância. Logo, recursos tecnológicos que permitam o desenvolvimento do poder de decisão e utilização de estratégias criativas devem ser estimulados, tais como a produção de livros digitais (*e-books*), que emergem como fenômeno cultural e alcançam popularidade enquanto artefato de consumo, por sua capacidade de disseminar o conhecimento de maneira ágil e rápida, tornando-se recurso adequado às demandas do cenário contemporâneo. (DOURADO; ODDONE, 2012).

O *software Flipsnack®* caracteriza-se como recurso interativo gratuito, que permite a edição e publicação de flipbooks, livros ou folhetos interativos e apresenta diversos recursos de customização, com inclusão de vídeos, som e outras mídias interativas, links para outros conteúdos relacionados e facilidades para divulgação do Flipbook.

Visualizando-se todas as possibilidades de construção dos e-books com uso do *Flipsnack®* e compreendendo a importância do compartilhamento de experiências de tutores no uso de ferramentas tecnológicas, realizou-se estudo descritivo-reflexivo, com abordagem qualitativa, apresentando o uso do flipsnack no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

Resultados, discussão e considerações

Os *e-books* produzidos pelo *Flipsnack®* foram utilizados por dois semestres letivos, nas disciplinas Estágio Supervisionado no Ensino Médio 2 (Esem 2) e Língua Brasileira de Sinais (Libras), cursadas pelos alunos dos polos de apoio presencial dos municípios de Beberibe e Aracoiaba, Ceará.

Na primeira disciplina, os alunos foram estimulados a produzir um texto original, didático e dinâmico, com a inclusão de ilustrações e componentes gráficos, posteriormente, convertendo-o em formato ".pdf", única extensão aceita para conversão no *flipsnack* quando o arquivo de texto está pronto para ser convertido no software, sendo produzidos dezoito flipbooks.

Os tutores a distância, responsáveis pela avaliação da atividade, não identificaram maiores dificuldades por parte dos alunos neste processo, visto que foi disponibilizado tutorial com informações básicas sobre o manejo da ferramenta, além do esclarecimento das dúvidas por meio dos fóruns de interação disponíveis no AVA Moodle. Entretanto, a disponibilização dos flipbooks produzidos para compartilhamento entre os alunos no Moodle foi um dos questionamentos surgidos, porém o tutorial apresentou esta possibilidade através do compartilhamento do link gerado no próprio site.

A experiência repetiu-se com a disciplina de Libras, na qual a orientação foi direcionada para construção de texto sobre educação de surdos no Brasil, com extensão de, no máximo, duas laudas, sendo produzidos 32 *e-books* nesta atividade. Porém, como não ocorreu instrução quanto à inserção de recursos gráficos, 25 e-books (78,1%) não utilizaram nenhum recurso visual para enriquecer a produção escrita. Esta não inclusão de recursos gráficos não descaracteriza o *e-book*, visto que, originalmente e conceitualmente, o mesmo consta com informações escritas em sua essência, mas pode ter prejudicado o desenvolvimento desta habilidade criativa nos alunos.

Dessa forma, compreende-se a importância do fornecimento de diretrizes claras para a produção e avaliação dos *e-books* produzidos, facilitando a organização do processo de construção por parte do aluno, mas tendo o cuidado de não tolher sua autonomia, permitindo que o mesmo inove, invente, crie e seja seu próprio mestre na produção criativa.

Reforça-se que produções criativas com uso do *flipsnack®* devem ser estimuladas na composição da aprendizagem, pois, como afirma Becker (2002), esta se constrói nas ações do sujeito por meio das que ele mesmo pratica. Rocha e Vilarinho (2008) reforçam que a aprendizagem é um processo de construção, e não de reprodução, por isso, não aprende-se o que não é assimilado, o que é apenas decorado ou memorizado. Aprende-se quando, internamente, o sujeito dispõe-se a tal, decidindo, por conta própria, aprender.

A ferramenta possibilita a produção escrita, a inclusão de elementos gráficos, o acréscimo de movimento às páginas e permite a customização com diferentes layouts de capa, animações de áudio e vídeo, e *links* para *e-mails* e redes sociais. Como consequência, visualiza-se que a utilização deste software como recurso para produção acadêmica, em especial, na instrumentalização da produção textual e como possibilidade de estratégia avaliativa.

Embora cientes de que alguns alunos podem vivenciar dificuldades iniciais no uso da ferramenta, as poucas dificuldades relatadas demonstram que a mesma é acessível, bastando disponibilizar informações claras sobre seu manejo e que seja proporcionado apoio mútuo entre tutores e alunos, de modo que os aprendizes sintam-se a vontade em questionar, sanar suas dúvidas e aprender juntos neste caminho.

Fleith e Alencar (2006), ao abordarem as características propiciadoras de uma atmosfera criativa no contexto educacional, destacam que ela visa a desenvolver o senso crítico e a independência de pensamento dos alunos, o que é possibilitado através da construção do *flipbook*, no qual o aluno é responsável pela escolha do conteúdo, a partir de uma temática pré-determinada na disciplina, e, com esta, é livre para buscar as fontes, selecioná-las e sistematizar o conhecimento acessado de forma didática e atrativa.

Fundamenta-se, portanto, pedagogicamente, os pressupostos da epistemologia construtivista, a qual, segundo Rezende (2002), relaciona-se à ideia de construção, traduzida na criação de ambientes de aprendizagem que permitam e deem envolvimento ativo do estudante na realização de uma tarefa, além de sua contextualização, oferecendo, para isso, ferramentas e meios para criação e manipulação de artefatos ao invés da apresentação de conceitos prontos ao estudante.

O aluno, como produtor e divulgador do conhecimento, poderá sentir-se mais valorizado, tendo papel fundamental neste processo que, até então, era exercido como ser passivo ou espectador. Assumem-se, dessa forma, novos contornos no contexto educacional, saindo do campo teórico e caminhando para a prática, em direção a uma nova visão de educação.

Acredita-se que a ferramenta *Flipsnack®* contribui para a formação do aluno, oportunizando o desenvolvimento da autonomia criativa, tendo esta, papel fundamental em sua futura prática profissional docente, que deve se basear na formação de professores mais críticos, criativos e produtores de ferramentas educacionais.

Nesse contexto, ressalta-se a valorização da produção de e-books com o *Flipsnack®* como mediadora do processo pedagógico em cursos de Graduação a Distância, no sentido da instrumentalização da produção textual, porém há necessidade de maior envolvimento da interação tutor-aluno, com vistas a produções dinâmicas, críticas e que busquem o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Pondera-se a visualização de um novo horizonte de utilização de livros digitais em complementação aos impressos, considerando a facilidade de acesso aos mesmos por meio dos repositórios digitais e pela própria produção de discentes, avaliando-se cuidadosamente os produtos dessas produções quanto ao conteúdo, pertinência, rigor metodológico e crítica teórica.

Mapas conceituais produzidos com *software CmapTools*

Contexto e metodologia

O Mapa Conceitual (MC) é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. Apoia-se fortemente na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, o qual menciona que o ser humano organiza o seu conhecimento através de uma hierarquização dos conceitos.

Relata-se um estudo de caso de abordagem qualitativa desenvolvido pela Bioead, com alunos dos polos de apoio presencial dos municípios de Aracoiaba e Beberibe, no estado do Ceará. O uso da ferramenta iniciou-se em 2012, com a participação de 27 alunos em Aracoiaba, e 31 em Beberibe. Para este estudo, realizou-se levantamento da produção dos MC nessas duas turmas, com identificação de disciplinas nas quais os mesmos foram produzidos e dos recursos utilizados para a construção, tendo optado-se por analisar especificamente os MC produzidos com o *software CmapTools®*.

A escolha desse *software* deu-se pelo fato dele facilitar, aos usuários de todas as idades, a elaboração e modificação de mapas conceituais, por permitir trabalharem juntos a distância na elaboração de seus mapas; publicarem seus mapas conceituais para o acesso de qualquer pessoa conectada à internet; fazerem links para fontes externas em seus mapas para melhor explicarem seus conteúdos;

e buscarem informações relacionadas ao mapa na Rede Mundial de Computadores. (NOVAK; CAÑAS, 2006).

Foram selecionados três MC para análise por meio de instrumento baseado em estudo que analisou a produção de MC em um curso de Enfermagem, no qual as avaliadoras consideraram como critérios: os conceitos apresentados estarem de acordo com o tema em estudo; o mapa demonstrar que o estudante compreendeu o tema proposto; o estudante expressar uma reflexão crítica; o mapa contemplar a ligação entre diferentes conceitos; os verbos de ligação utilizados expressarem a ação entre os conceitos a que se referem; a reflexão expressa ir além do tema em estudo; o design do mapa facilitar sua leitura e interpretação. (COGO et al., 2009).

Esses critérios foram discutidos à luz da literatura, especificamente, com base nos princípios metodológicos norteadores, trazidos por Novak e Cañas (2006) e na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, enfocando, portanto, os fundamentos psicológicos e epistemológicos dos MC.

Resultados, discussão e considerações

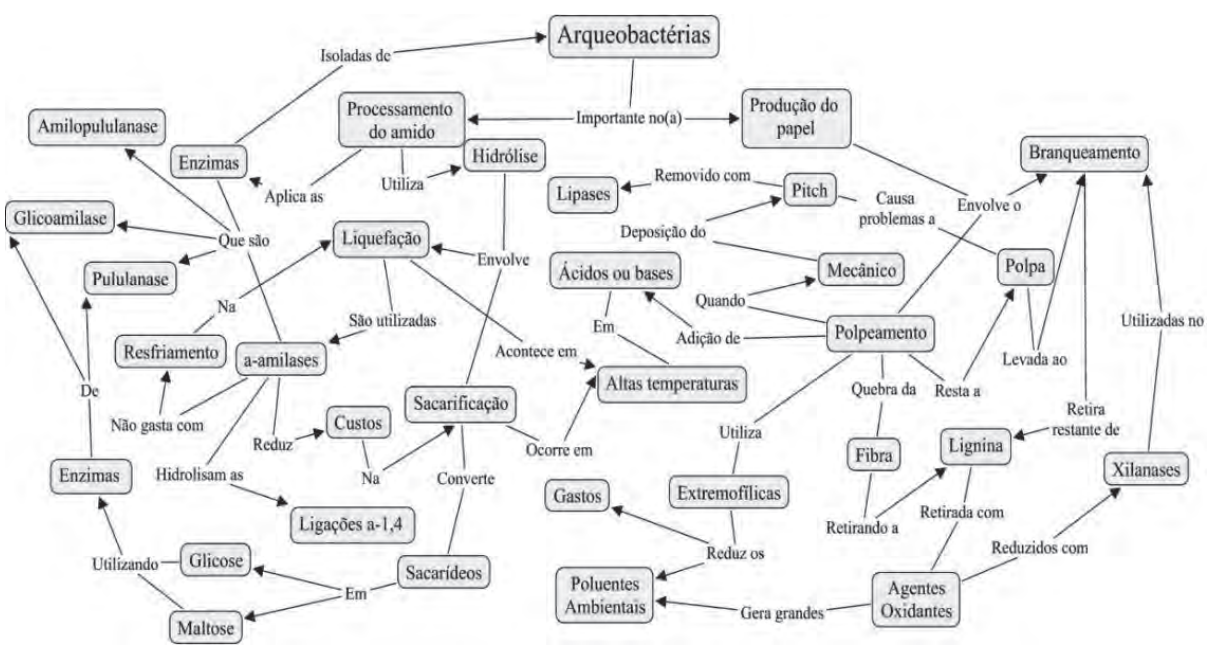
Os MC são propostos como ferramenta pedagógica em diversas disciplinas no curso de Ciências Biológicas. O *software CmapTools®* foi utilizado com elevada frequência pelos alunos do polo Beberibe, que, embora inicialmente tenham apresentado dificuldades em seu manejo, pelo desconhecimento da ferramenta, após iniciarem a produção com esta, desenvolveram habilidades em seu maneio, considerando que o *software CmapTools®* apresenta versão em português com comandos simples e claros que facilitam sua utilização.

No polo de Aracoiaba, os alunos utilizaram com menos frequência o *software CmapTools®*, fato observado, inclusive, pelas dificuldades dos mesmos na produção dos MC, visto que a grande maioria elabora esquemas ou fluxogramas simples, sem linhas ou setas e que não constituem proposições que relacionem os conceitos. Logo, a dificuldade de utilização do *software* pode ser advinda da própria falta de compreensão quanto ao que constitui o MC e seus fundamentos norteadores.

Selecionamos três MC produzidos pelos alunos e os analisamos utilizando os princípios metodológicos apresentados por Novak e Cañas (2006). A fim de ilustrar a análise, as imagens dos MC selecionados são apresentadas abaixo, seguidas das discussões dos critérios de análise estabelecidos.

Visualiza-se que, no MC ilustrado na Figura 1, os conceitos são representativos da temática em estudo, tendo esses sido relacionados pelos acadêmicos com a utilização de palavras de ligação que denotam relações claras e objetivas. Um quesito avaliado como parcialmente inadequado neste MC trata-se de seu impacto visual, visto que um bom MC deve ser de fácil compreensão, com ênfase nos conceitos centrais e que contribuam para sua representação visual (CORRA, 2007). Além disso, na relação entre alguns conceitos, superpõem-se elementos gráficos, o que pode dificultar a compreensão da produção de algumas proposições formadas.

Figura 1 - Mapa conceitual produzido na disciplina de Microbiologia no curso de Ciências Biológicas na modalidade a distância - Polo Beberibe



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

O design do MC produzido caracteriza-se como tipo sistema entrada e saída, no qual a informação é organizada num formato que é semelhante ao fluxograma. Este tipo de mapa tem como vantagens mostrar várias relações entre os conceitos, porém apresenta como desvantagens a dificuldade de leitura devido ao grande número de relações entre os conceitos (TAVARES, 2007), conforme avaliou-se nesta situação.

Na Figura 2, apresenta-se um MC do tipo hierárquico, no qual a informação é representada em ordem descendente de importância e o conceito mais importante é situado na parte superior do mapa. (CORRA, 2007).

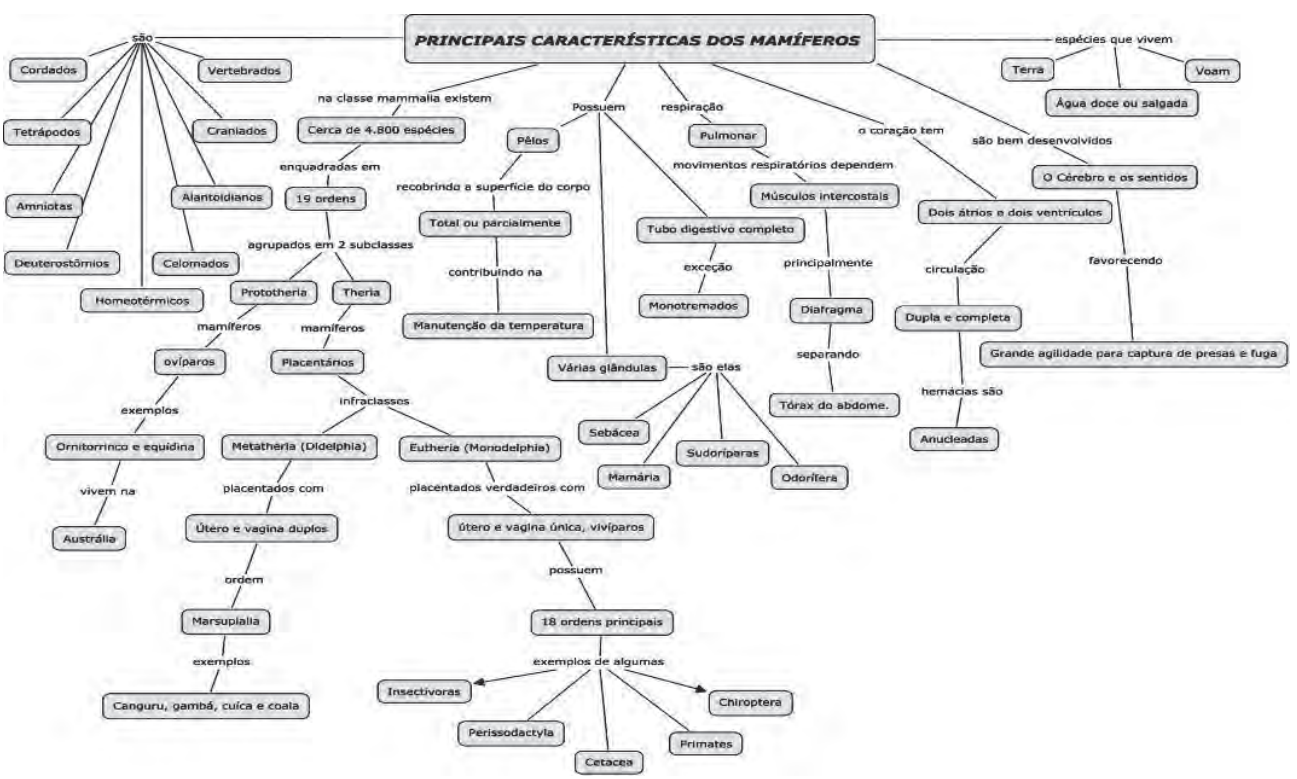
Observa-se que, neste MC, as relações entre os conceitos, embora pareçam visualmente mais claras, visto a organização espacial das mesmas, não representam os conceitos centrais da temática, dado que alguns desses encontram-se como palavras de ligação (fora dos elementos em formato de caixas) ou, ao contrário, os elementos de ligação, como verbos ou locuções verbais, encontram-se em caixas de conceitos. Essa dificuldade pode advir da ideia de que o MC constitui um fluxograma e que o sentido das proposições advém apenas da conexão das partes constituintes.

A Figura 3 apresenta um dos tipos gráficos de MC mais utilizados, o tipo aranha, no qual é organizado o conceito central (ou gerador) no meio do mapa e os demais conceitos vão irradiando-se a medida que se afasta do centro. Este tipo de MC tem como vantagens a facilidade de estruturação, visto que todas as informações estão unificadas em torno de um ou vários temas centrais. Porém, tem como desvantagens a dificuldade em mostrar as relações entre os conceitos, e, desse modo, permitir a percepção de uma integração entre as informações, além de não esclarecer a opinião do autor sobre a importância relativa entre os vários conceitos e o conceito central, não devendo ser utilizado para este último fim. (TAVARES, 2007).

A simplicidade das relações permite analisar que não houve uma reflexão crítica por parte do aluno, que apenas inseriu as relações já existentes na leitura prévia, pouco acrescentando relações externas ao fenômeno mapeado (o eletromagnetismo).

Assim, reforça-se a importância do *software CmapTools®* como ferramenta auxiliar na construção de MC no curso de Ciências Biológicas, com vistas a facilitação da elaboração destes e como recurso colaborativo dos alunos que estão distantes espacialmente e temporalmente na modalidade a distância.

Figura 2 - Mapa Conceitual produzido na disciplina Zoologia de Cordados no curso de Ciências Biológicas na modalidade a distância - Polo Beberibe



Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Figura 3 - Mapa Conceitual produzido na disciplina de Biofísica no curso de Ciências Biológicas na modalidade a distância - Polo Aracoiaba

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

Considerações Finais

O grupo de professores, tutores e coordenadores que compõem o curso de Bioead - Uece/UAB avalia que a inserção de diferentes tecnomídias no planejamento das atividades a distância do curso traz bons resultados, mas enfatiza que essas devem ser agregadas à concepção de currículo integrado ao curso, permitindo que a aprendizagem seja mais significativa, lúdica e prazerosa.

Destaca-se também que, de modo geral, tecnoferramentas possuem boa aceitação entre os alunos, que, dessa forma, migram de uma EaD com o uso de plataformas estáticas e com poucos recursos, limitadas ao uso dos fóruns de discussão e a postagem de arquivos de textos, para uma EaD que utiliza recursos colaborativos e que contribuem para desenvolver melhor conteúdos técnico e científicos e também tecnológicos, necessários na sociedade atual.

A experiência do grupo aponta que ainda existem lacunas e barreiras que precisam ser vencidas. Além disso, pode-se afirmar que, neste processo de práticas e desafios pedagógicos, é necessário valorizar a voz de professores, tutores e alunos, visando a estabelecer mecanismos efetivos de avaliação da usabilidade dessas tecnomídias em suas práticas docentes.

Por fim, destaca-se a necessidade urgente de se incorporar, cada vez mais nos cursos de EaD, e até mesmo, no Ensino Presencial, as tecnomídias aqui apontadas, além de outras tecnologias educativas que possam contribuir para o processo de ensino, possibilitando nova dinâmica ao processo de formação de professores e trabalhando de forma contextualizada com as demandas tecnológicas, sociais e educativas da atualidade.

Referências

BANTI, R. S. **A utilização das histórias em quadrinhos no ensino de Ciências e Biologia**. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de lasTecnologías de laInformación y Comunicación,** v, 9, n. 1, p. 1-5, 2007.

BECKER, F. Construtivismo: apropriação pedagógica. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. *Podcast* em Educação: um contributo para o estado da arte. In: BARCA, A.; PERALBO, M.; PORTO, A.; SILVA, B.D. & ALMEIDA L. (Eds.), **Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**. A Coruña: Universidade da Coruña, 2007. p. 837-846. Disponível em: ‹https://repositorium. sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf.› Acesso em: 17 jul. 2014.

CASTRO, L. H. P.; CONDE, I. B. PAIXÃO, G. C. Podcasts exploratórios e colaborativos: oralizando conhecimentos num curso de graduação a distância. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 11, p. 11, 2014.

CARVALHO, A. A.; AGUIAR, C.; MACIEL, R. **Taxionomia de podcasts**: da criação à utilização em contexto educativo. 2009. Disponível em:‹ http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/ 1822/10032/1/Carvalho%20et%20al-009-Taxonomia-Enc%20sobre%20Pocasts.pdf.› Acesso em: 15 jul. 2014.

CARVALHO, A. A. **Podcast no ensino**: contributos para uma taxionomia. 2009. Disponível em: ‹http://www.cfaematosinhos.eu/*Podcasts*%20no%20Ensino_08.pdf›. Acesso em: 15 jul. 2014.

COGO, A. L. P.; PEDRO, E. N. R.; SILVA, A. P. S. S.; SPECHT, A. M. Avaliação de mapas conceituais elaborados por estudantes de enfermagem com o apoio de *software*. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 482-488, 2009.

CORRA, H. N. R. Fundamento teórico de los Mapas Conceptuales. **Revista de Arquitectura e Ingeniería**. v.1, n. 2, p. 1-11, 2007.

CUNHA, A. L. R. dos S.; ALVES, J. M.; ALMEIDA, A. C. P. C. de. A motivação discente em aulas de biologia com quadrinhos. **Revista da SBEnBio**, n. 7, out, 2014.

DOURADO, S. M.; ODDONE, N. E. A arquitetura do livro digital na Plataforma Google: um estudo exploratório. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bib. Ci. Inf.**, 17(34), 131-141, 2012.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 513-521, 2006.

GOMES, A. dos S. **História em quadrinhos**: a sua utilização como instrumento pedagógico. Monografia (Pós-Graduação-Curso Mídias Integradas na Educação), Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância, Universidade Federal do Paraná, SC, 2011.

HENRIQUES, A. C. P.; CASTRO, L. H. P.; PAULA, F. W. S.; ARRUDA FILHO, J. N.; PAIXAO, G. C. Avaliação de mapas conceituais produzidos com o software CMAPTOOLS em um curso de graduação de Ciências Biológicas EAD. In: XVIII Conferência Internacional sobre Informática na Educação, 2014, Fortaleza. **Nuevas Ideas em Informática Educativa**. v. 10. p. 218-225, 2014.

NOVAK, J. D., CAÑAS, A. J. **The theory underlying concept maps, and how to construct and use them. [pág. da internet]. Institute for Human and Machine Cognition; 2006. Disponível em: ‹http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm› .** Acesso em: 28 ago. 2014.

OLIVEIRA, R. C. **O papel do gibi no processo de aprendizagem, na afetividade e nas emoções**. 2007. Disponível em: ‹http://www.ucdb.br/gibiteca/experiencia.php› Acesso em: 18 mar. 2015.

PAIXÃO, G. C.; PANTOJA, L. D. M.; ARRUDA FILHO, J. N. Experiência de mídia-educação: a prática e os desafios do uso do YouTube® em um curso de graduação a distância. **Anais EDaPECI**. v. 3, n. 1. Maceió: UFAL, 2015.

PAIXÃO, G. C.; HENRIQUES, A. C. P. T.; BRANCO, F. F. C.; VIDAL, E. M.; ARRUDA FILHO, J. N. Autonomia criativa em educação a distância: uso do flipsnack em um curso de graduação em Ciências Biológicas. **EAD em Foco.** v.5, p. 3, 2015.

REZENDE, F. As novas tecnologias na prática pedagógica sob perspectiva construtivista. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 2, n. 1, p. 1-18, 2002.

ROCHA, A. C.; VILARINHO, L. R. G. Educação on-line: um caminho para a construção da autonomia? **Linhas Críticas**, v.14, n.27, p. 247-26, 2008.

SANTOS, T. C. dos; E. G. C. PEREIRA. **Oficinas de histórias em quadrinhos como instrumento de avaliação no ensino de Ciências.** 2007. Disponível em: ‹http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1159-3.pdf›. Acesso em: 12 abr. 2015.

SILVA, A. E. V. N. **Um estudo sociolinguístico das Histórias em Quadrinhos na Educação a Distância**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011.

TAVARES, R. Construindo mapas conceituais. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 72-85, 2007.

39

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E INOVAÇÃO: desafios e perspectivas

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de inovação educacional à luz da filosofia da linguagem de Bakhtin. Para isso, iniciamos uma reflexão sobre o tempo e o espaço escolar como pressuposto fundamental para o entendimento das tecnologias educacionais e o processo dinâmico da inovação. Em seguida, são expostas, como desafios para a construção da inovação, cinco diretrizes pedagógicas-axiológicas para o ensino, formuladas por Santos (2013). Dessas, escolheu-se uma diretriz para aprofundamento: multiletramentos acadêmicos, cujas práticas/atos/atividades devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral, atendo-se ao fato de que a relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade. As fronteiras existentes entre o ir e vir da formação à inovação refletem no ato responsável do ser professor, interferem nas relações entre eu e o outro no processo pedagógico. Assim, as categorias dos princípios sociopedagógicos da interação em sala de aula (diálogo, interação, problematização e finalidade) são necessárias para vislumbrar perspectivas inovadoras. Conclui-se que o uso da tecnologia, privilegiado da construção do conhecimento, e aprendizado significativo requer dos profissionais novas competências; é preciso garantir o desenvolvimento da autonomia das capacidades e das competências próprias e adquiridas nas quais o acesso e o uso das TICs são uma prioridade, permitindo ao sujeito ser respeitado e reconhecido pelo seu ato, e manifestando nele o estado de ânimo, de desejo, de sentimentos em um ato ativamente responsável, de pertencer a um lugar e ser único; assim, o processo inovador na educação, sua originalidade, não está no extraordinário, mas no novo uso das coisas socialmente e culturalmente conhecidas.

SANTOS, Eliete Correia dos
Doutora. Professora efetiva. UEPB.

Palavras-chave:
Inovação educacional.
Tecnologia.
Multiletramentos acadêmicos.

Introdução: contextualizando nossa perspectiva de inovação educacional

O crescente desenvolvimento de conhecimento na área das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação, sua acessibilidade e seu uso estão impactando as mais diversas atividades econômicas, sociais e culturais. Essas tecnologias vêm modificando a forma pela qual os seres humanos estão se relacionando entre si e com o seu meio, intensificando a interação verbal em tempo e espaço variados.

Assistimos a uma mudança de paradigma que exerce influência no campo educacional. As tecnologias estão suscitando novos rumos para a prática didático-pedagógica, requerendo dos docentes e discentes o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para lidar com o processo educativo e que os auxiliem na concretização da emancipação humana e das transformações sociais necessárias. Essa é uma realidade observada nos cursos de formação de profissionais da educação (VALENTE, 1999; MORAN, 2000; TORI, 2010), fato que requer nossa atenção, sobretudo, pelo potencial favorecimento que o emprego apropriado dessas tecnologias pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, aos seus sujeitos, podendo haver mudança e inovação nas escolas. Por vezes, a inovação educacional é vista como um processo de renovação constante (inovação de sustentação) ou como mudanças radicais no ambiente (inovação disruptiva), correlacionada à pesquisa e desenvolvimento e associada à aplicação do conhecimento.

No Brasil, os estudos sobre inovações educacionais ganharam maior incidência com Garcia (1980), para o conceito de inovação. Na esfera universitária, destacam-se Cunha (1997; 2001), Braga et al. (1997), Castanho (2000), Masetto (2004; 2011), Franco e Morosini (2006), Audy (2006), Forster e Fagundes (2006), Pereira, Mercuri e Bagnato (2010) e Silva (2011). No cenário internacional, há uma vasta literatura, entre as quais, podemos citar Lucarelli (2000; 2009), Hargreaves e Fullan (2000), Huberman (1973), Hassenforder (1974), Hernandez et al. (2000), Rasco (2000), Santos (2012, 2013) e Murillo (2007). Entre tantos estudos, simpatizamos com os estudos de De La Torre (2012, p. 18), que define a inovação educativa como "[...] um processo dinâmico, y aberto, de carácter multidimensional y complejo, inserto em uma realidade sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que roquiere estratégias de participación colaborativa".

Motiva-nos um trabalho de inovação que leva em consideração a compreensão das relações entre a expressão da individualidade e as pressões sociais que as determinam como manifestações culturais situadas no espaço e no tempo, um sistema aberto que não há limites para relações dialógicas futuras. Vale destacar, nessa reflexão, os trabalhos de Adam (2004) e Adam e Groves (2007) sobre temporalidade, ao nos ajudar a compreender que não pode haver invasão cientificamente objetiva/neutra sobre o presente futuro[1] dos outros ou de empréstimos de sucessores. É importante assinalar que o ponto de vista do futuro presente[2] facilita o reconhecimento de que somos responsáveis pelo tempo-espaço distanciado, efeitos das ações em andamento que irão materializar algum tempo, em algum lugar. A complexidade temporal de futuridade social também compreende a esfera de ação tripla (passado, presente e futuro), conhecimento e ética. E, portanto, move-se para longe da ênfase exclusiva no conhecimento para abranger o que fazemos e suas potenciais consequências que se estendem por vários trechos de tempo e espaço.

A autora propõe que uma investigação na área das humanidades e ciências sociais precisa ser a implicação da modernização (amplamente, a busca do desenvolvimento econômico ao lado da formação de instituições liberal-democráticas do Estado) para a relação da humanidade com o seu futuro. Ela descreve como as instituições da modernidade tardia estão sujeitas a uma contradição crucial entre o crescente poder para criar o futuro que os acompanha e nossa capacidade de assumir a responsabilidade pelas consequências desse poder. A questão crucial que ela coloca, portanto, é 'como podemos conceber nossa responsabilidade para com o futuro?'. Nesse sentido, ela ressalta que é um efeito de uma crise dentro dos pressupostos que fundamentam os conceitos e imagens que nos permitiram acreditar no futuro, em primeiro lugar, e na produção das humanidades.

Vale destacar, também, que o espaço e o tempo de ensinar e aprender eram determinados pelo movimento, deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender, o tempo que o homem dedicava à formação escolar em um espaço institucional, a sala de aula. As transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, o estado de aprendizagem é constante, é se adaptar ao novo. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender.

1. A expressão presente futuro, no glossário, refere-se a abordagens para o futuro a partir do ponto de vista do presente por meio do qual procuramos prever, transformar e controlar o futuro para o benefício do presente. Ele projeta o futuro como um terreno que está vazio, aberto e sujeito a colonização. A partir desse ponto de vista, o presente factual é real, enquanto o futuro presente, futuros latentes apresentam um estado que ainda se tornará uma realidade. Disponível em: <www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/glossary.doc>. Acesso em: 03 set. 2012.
2. De acordo com o glossário, entende-se Futuro presente como um ponto de vista que nos posiciona com referência aos atos e processos já existentes no caminho e nos permite acompanhar as ações de seus potenciais impactos sobre as gerações futuras. Ele permite-nos conhecer a nós mesmos como responsáveis por nossa timeprint e os efeitos do tempo-espaço distanciado de nossas ações e omissões. Disponível em: <www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/glossary.doc>. Acesso em: 03 set. 2012.

Nesse sentido, não podemos falar de espaço e tempo fora ou exterior a nós. Em se tratando do que chamamos de "espaço-tempo virtual", jamais poderíamos separá-lo de um pretenso "espaço-tempo real", pois ambos só são espaços-tempo real ou virtual em detrimento de nós, pois somos nós quem conferimos esse status de espaço-tempo a partir de nossas intuições acerca do que seja espaço-tempo definido pelo homem. Uma vez que não haja mais seres humanos, não haverá mais espaço-tempo, nem histórico, nem geográfico, pois são noções atribuídas a partir de nós mesmos.

O que se desloca é a informação em dois sentidos: o primeiro, o da espacialidade física, em tempo real, sendo possível de serem acessadas através das tecnologias midiáticas de última geração. O segundo, pela sua alteração constante, transformações permanentes, sua temporalidade intensiva e fugaz. Velocidade, esse é o termo síntese do status espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações. (KENSKI, 2007).

Como é o espaço e o tempo do professor? Para pensar na atuação de um professor, é necessário refletir sobre sua atuação em sua formação inicial e continuada dentro e fora da sala de aula, sobre sua identidade pessoal e profissional docente, seus anseios, seus estilos etc. Qual é a familiarização desse profissional com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível? O que cabe ao Ensino Virtual e o que cabe somente ao Presencial? Como pensar o espaço-tempo da sala de aula? Quais são os desafios e perspectivas para esse novo professor?

A apreensão do conhecimento, na perspectiva das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, ao ser assumida como possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também se oriente à prática docente a partir de uma nova lógica. Ou seja, compreender este novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção. Não mais, apenas, a perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado; nem tampouco, a exclusiva perspectiva dialética. O espaço-tempo do professor está relacionado ao posicionamento não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

Fazendo uma analogia da situação do professor com a realidade, é como estar "plugado" o tempo inteiro; o Sony Ericsson Timescape™ modifica a maneira como o usuário deve interagir com outras pessoas, reunindo todas as suas comunicações em uma exibição. Todos os eventos (texto, multimídia ou atualizações de serviços da web) aparecem como um bloco em um fluxo cronológico na tela. O uso de gêneros digitais (blog, portfólio etc.) na internet, para fins educacionais e acadêmicos, estariam nessa vertente do "timescapes", que, para Jesus (2013, p. 28), "é um novo arranjo espaço-temporal que se estrutura em torno da ampliação do espaço real em favor do virtual, ligado a uma temporalidade múltipla, que parodoxalmente é só presente e ao mesmo tempo tem uma duração".

Como efeito dessas reflexões sobre grande temporalidade, em especial, a nossa responsabilidade para um futuro, no que esperamos fazer com o ensino na fronteira da inovação e da individualidade, apresentamos a nova versão do que entendemos como um caminho de refletir sobre inovação educacional que só pode ser realizada na concretude da relação, com as nuanças sociais, psicológicas e afetivas[3] nas quais se perfilam os sujeitos singulares ao se inscreverem em áreas diferentes, no encontro e na interação com a palavra do outro.

Quando pensamos no ensino e na inovação, essas questões sobre as relações com o objeto e os outros são inquietações legítimas. Apontamos, também, uma necessidade de se refletir nessa relação que se dá no processo pedagógico para o conhecimento do objeto, das convenções acadêmicas, da interação com o docente e os discentes. Essas relações estão ligadas diretamente ao processo de leitura e escrita, em uma competência que se dá pelo processo de compreender e avaliar, e, consequentemente, de inovar.

Bakhtin (2010a) afirma que não há compreensão sem avaliação; o sujeito da compreensão enfoca a obra com um conceito de mundo já formado que define as avaliações. No entanto, esse sujeito não pode descartar a possibilidade de mudança e até de renúncia aos pontos de vista já deliberados. Nesse aspecto, acreditamos que o papel do docente como o outro é fundamental para o ato criativo da construção do processo de ensino e aprendizagem, que pode ter como resultado um enriquecimento na compreensão da palavra alheia. O aprofundamento da compreensão torna a palavra do outro mais pessoal, porém sem mesclá-la, capacidade de identificar e encontrar com o outro desconhecido, com o novo.

Desafios para construção da inovação: as diretrizes pedagógico-axiológicas para o ensino

Em uma cultura inovadora, a postura é sempre disposta a melhorar, a introduzir mudanças nos planos, programas, atividades que requerem revisão permanente da

3. Apresentamos uma discussão mais aprofundada a esse respeito em Santos (2013).

instituição, dos grupos e dos profissionais da educação (da direção aos seus professores). A natureza da inovação educativa é um processo dinâmico, aberto, de caráter contínuo e adaptativo, cuja realidade sociocultural deve ser o alicerce, desde o ponto inicial ou da motivação da inovação, como um espaço dialógico para planejar e executar as estratégias colaborativas em uma perspectiva multidimensional. Desse modo, a inovação não é um processo mecânico e tecnológico, mas um processo de desenvolvimento social, cultural e humano; por isso, em nossas reflexões, a filosofia da linguagem bakhtiniana exerce uma influência direta na maneira pela qual olhamos a tecnologia educacional, o processo de inovação escolar.

É evidente que os estudos bakhtinianos abrangem reflexões sobre linguística, crítica literária, semiótica, antropologia, cultura, filosofia, estética, ética, teologia, psicologia e psicanálise, o que demonstra que seu trabalho instiga uma diversidade de áreas. Quanto à educação, Bakhtin não detem-se explicitamente, no entanto, ao colocar a linguagem como um eixo central, possibilita reflexões sobre o social, o cultural, o processo em que se dá a interação verbal. Suas categorias (dialogia, polifonia etc.) são pertinentes e trazem implicações para o campo pedagógico, para o processo de ensino e aprendizagem.

As diretrizes norteadores de ensino da nossa proposta se respaldam à luz das reflexões do Círculo Bakhtiniano, embora tenhamos buscado inspiração em outras teorias que, na fronteira teórica com essa perspectiva base, contribuem para elucidar o nosso objeto de estudo.

As cinco diretrizes estão interligadas, compreendendo que as ações externas à sala de aula afetam o desenvolvimento da prática pedagógica (SANTOS, 2013):

» A transposição didática socialmente construída, desde os sistemas de ensino à prática efetiva das ações do professor, reflete sobre as intersecções de múltiplas fronteiras e um domínio cultural (uma esfera da criação ideológica);

» A interdisciplinaridade em zonas fronteiriças demarca cada disciplina e contribui para entender o objeto multifacetado, com vários pontos de vista. É justamente nas zonas fronteiriças de cada disciplina em relação à outra que a dimensão da cooperação atua, respeitando o conhecimento epistemológico e metodológico utilizado em cada uma delas;

» A cooperação acadêmica como um caminho a percorrer no sentido de possibilitar que haja uma relação de nível, abarcando áreas da cooperação científica e tecnológica, comunicação e proteção do patrimônio cultural à educação e formação técnica;

» Para o letramento acadêmico, as práticas/atos/atividades devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser; a responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral, atendo-se ao fato de que a relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.

» Interação em sala de aula é o centro para as demais diretrizes e é nela que se materializam as ações pensadas nas demais. O aluno é a razão de todo processo, em uma relação dialógica com o professor e com as vozes sociais para que a interação verbal aconteça.

Na interação verbal, verificam-se os princípios axiológico-éticos, baseados na arquitetônica (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim). Os atos não podem ser indiferentes à compreensão responsiva de cada movimento, na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, aluno-autores lidos, aluno enquanto pesquisador/com o sujeito objeto da pesquisa etc. O eu em relação com o outro, em uma relação de não álibi no ser, uma responsabilidade sem fugas, como tentativas de alienar-se do seu papel determinado (professor/aluno) na relação. E o dever científico e acadêmico mantido na relação com o ético.

A relação interativa estabelece-se a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, que não significa viver para si, por conta própria. Para esclarecer essa questão, Bakhtin (2010b) assevera uma relação tríade, em que o eu aparece em cada movimento, cada eu ocupa o centro valorativo de uma arquitetônica em um jogo inevitável com o outro. Não se trata de uma singularidade egoísta, mas de dar mais espaço nas relações acadêmicas para as relações entre identidades, sem abuso predominante da instância sociocultural em detrimento da diferença singular. Esse jogo, para o Círculo de Bakhtin, é caracterizado pela alteridade, e sua arquitetônica é a base que definimos para construir nossa proposta de ensino de gêneros acadêmicos.

Com base nessa arquitetônica, a postura pedagógica de um professor (eu-para-mim) está em perceber como o aluno enxerga minhas ações (eu-para-o-outro) e como o professor percebe o aluno (outro-para-mim), cujos atos não podem ser indiferentes à compreensão responsiva de cada movimento, do mesmo jeito na relação aluno/aluno, aluno/professor, aluno/autores lidos, aluno enquanto pesquisador/com o sujeito objeto da pesquisa etc. O eu em relação com o outro em uma relação de não álibi no ser, uma responsabilidade sem fugas, como tentativas de alienar-se do seu papel determinado (professor/aluno) na relação. Tanto o dever científico como o acadêmico, mantido na relação com o ético, é o dever é uma categoria original do agir-ato, pois "tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento, é uma certa atitude da consciência". (BAKHTIN, 2010b, p. 47).

Em um contexto da cultura acadêmica, o tom emotivo-volitivo (axiológico) vem integrado no contexto unitário e singular na vida de que participamos, o que exerce uma base fundamental para pensar-se nos princípios pedagógicos, aqui definidos como princípios axiológico-éticos da interação para o ensino. Esses princípios axiológico-éticos estão relacionados à docência enquanto uma prática/ato pedagógica(o)/ responsável. Não temos a intenção de tratar desse processo observando os vários aparatos da didática, mas situar que a ação de ser professor requer cinco dimensões para uma qualidade no ato de ensino e aprendizagem, uma ação consciente, criativa e inovadora.

Pensamos em cinco dimensões para o ato pedagógico responsável: formação na área de conhecimento, formação pedagógica e didática, inovação nas práticas didáticas, inovação na área do conhecimento e pesquisa na área de conhecimento. Tomamos a esfera universitária como exemplo para elucidar nossa argumentação, embora a proposta ora apresentada possa ser aplicada em qualquer modalidade de ensino. É pertinente, inicialmente, tomar como base essas dimensões para uma qualidade didática, porque o professor universitário atua com um duplo perfil (docente e pesquisador) e, em alguns casos, com perfil triplo, associando à gestão e/ou à extensão universitária. Grande parte do professorado universitário atua na área do conhecimento específico e, curiosamente, não se formou para exercer a função de docente nem as instituições previamente exigem uma formação pedagógica. A relevância da formação docente, tanto inicial como continuada na área específica, como na pedagógica, concebe o professor universitário como um profissional que desenvolve uma função complexa. A formação, a pesquisa e a inovação na área específica e na pedagógica são atributos inseparáveis e, muitas vezes, o próprio ato pedagógico é objeto de investigação, como acontece no nosso caso específico.

Mediante o pequeno espaço que temos nesse artigo, apresentamos apenas uma das diretrizes: a construção de multiletramentos para o processo inovador de ensino e aprendizagem.

Inovação e tecnologia: perspectivas reflexivas para um letramento acadêmico responsável

A inovação parte de uma realidade preexistente, do funcionamento de um sistema de uma forma de ensinar que pode ser melhorado, em uma busca constante de um ponto de intersecção entre os limites da realidade e da utopia que almejamos. Com a tecnologia, qual é o efeito de inovar? Como saber lidar com o papel da escrita e da leitura, ou das várias linguagens que os discentes e docentes são submetidos em uma situação acadêmica?

Essas questões levam-nos a pensar o que é letrar, no sentido de literate: é ter a habilidade de ser alfabetizado, de decodificar os signos; enquanto saber interagir, nas várias manifestações culturais que envolvem a escrita e a leitura, é o que chama-se de literacy. Mesmo sem usar esse conceito de letramento, Bakhtin já fazia crítica a essa forma de letrar do século XIX, de ler o mundo - que ele ironicamente chama de "mundinho" (BAKHTIN, 2010a, p. 376) - tão presente hoje em nossas universidades e escolas. O autor reiterava a profundidade dos sentidos e a "diversidade de interpretações, imagens, combinações figuradas dos sentidos, de materiais de suas interpretações" (idem, p. 376), alertava sobre estar preso às interpretações estreitas e de mesmo tipo. A prática de letrar, enquanto literate, é condição essencial para que se desenvolva a literacy, o letramento; no entanto, ela é apenas uma prática dentro do conjunto de práticas para desenvolver o que aqui defendemos como letramento. Em nossa proposta à luz da perspectiva bakhtiniana, prática é compreendida como ato/atividade de letramento acadêmico.

> Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas. (BAKHTIN, 2010b, p. 80-81).

Letramento, nessa maneira de conceber o ato, é uma ação que envolve a capacidade não somente de ler e escrever, mas uma atitude responsável diante das várias respostas elaboradas na produção e recepção dos diversos gêneros acadêmicos, uma atitude de reconhecer o seu próprio lugar como único, sem possibilidade da não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi. As práticas de letramento que envolvem a capacidade de domínio das regras gramaticais e uma sintaxe mais elaborada quanto às normas cultas não garantem a competência do aluno; como também apenas a inserção na esfera acadêmica e ao conhecimento de gêneros (artigo, resenha, chat, e-mail, fórum etc) utilizados nas disciplinas. Essas duas etapas são fundamentais para que se cogite o que Bakhtin chama de ato/atividade e que nós tomamos como prática responsável de letramento acadêmico, observada em uma relação dialógica e axiológica complexa que envolve a compreensão do mundo cultural (letrado, no sentido bakhtiniano, e acrescentamos informatizado), as relações institucionais e de poder, e outras competências de que necessitam professores e alunos na contemporaneidade.

Não se trata apenas da cultura tipográfica, associada a uma cultura digital. A preponderância dos sistemas midiáticos, a comunicação por satélites e as redes de computadores fez surgir uma nova economia e um novo conceito de sociedade, a sociedade planetária, que tem exigido dos sistemas educacionais a formação de um cidadão do/para o mundo, capacitado para empregar os recursos infotelecomunicacionais para a aquisição e construção de conhecimento. Estamos diante de um novo

formato de receber e transmitir informação, e de uma busca incessante de conhecimento, o acesso ao mundo e as suas tradições culturais, com muito mais eficácia e rapidez que ontem.

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), usadas na comunicação social, estão cada vez mais interativas, pois permitem a troca de dados dos seus usuários com recursos que lhes permitem alternativas e aberturas das mais diferentes. Essas novas tecnologias, que permitem a preparação e manipulação contígua de teores específicos por parte do professor/aluno e do aluno/professor, codificando-os, decodificando-os, recodificando-os, conforme as suas realidades, as suas histórias de vida e às tradições em que vivem, permitem um entendimento mais eficaz, alternando os papéis de emissor e receptor, como coprotagonistas e contribuintes da ação cognitiva.

Para o Círculo, o "sujeito é essencialmente um agente responsável pelo que faz, agente que, em suas relações sociais e históricas com outros sujeitos igualmente responsáveis (inclusive apesar de si mesmos), constitui a própria sociedade sem a qual ele mesmo não existe". (SOBRAL, 2009, p. 54). Estamos com um novo tipo de aluno que necessita de um novo tipo de professor. Um professor ligado e compromissado com o que está acontecendo ao seu redor. O novo molde de educação e a utilização de sistemas de gerenciamento de tecnologias na educação respondem às limitações e demandas, tanto espaciais como temporais, na construção dos conhecimentos de forma colaborativa e interativa.

De acordo com Morin (2002), a sociedade hoje é mais complexa, como também as competências necessárias para ela, por isso é preciso repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, e orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender juntos ou separados. Desse modo, os papéis de professores e alunos passam a abranger mais espaços de atuação. Sujeitos agora capazes de intervir de forma concreta e eficaz em suas próprias realidades. Pode-se, inicialmente, questionar que tipo de didática deve dar conta das novas competências e habilidades requeridas por uma universidade em processo de transformação. A primeira necessidade que surge é a mudança na postura do professor com relação ao conceito de sala de aula, uma preocupação com o aluno na classe, no laboratório, na internet (atividades a distância), do ponto que liga a teoria à prática, um acompanhamento das práticas, das experiências, que ligam o aluno à realidade, a sua profissão. Uma mudança no entendimento da apreensão do conhecimento enquanto mobilidade, em qualquer lugar e em qualquer hora.

Esse novo olhar ao processo de ensino e aprendizagem, trazido pelas inúmeras possibilidades da internet, modifica de maneira singular os papéis de professores e estudantes. Essa realidade é possível com a internet, e com as redes de comunicação em tempo real surgem novos espaços importantes para o processo de ensino e aprendizagem, que modificam e ampliam o que fazíamos em sala de aula. Nesse sentido, as noções sobre tempo e espaço dentro e fora da sala de aula, da situação real e virtual de aprendizagem são fundamentais para pensar o processo de inovação no ensino.

Quais competências e habilidades serão adquiridas e trabalhadas com as novas práticas docentes (didática)? Como serão agora os registros de aula? Muda alguma coisa? E quais critérios deverão ser usados para atribuição de notas? Ora, se a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem muda, não é possível avaliá-lo tendo como base métodos tradicionais de avaliação e de registro. Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão sobre a que tipo de avaliação deve submeter-se o processo educacional com as novas posturas dos professores, alunos e de toda a comunidade escolar. Uma avaliação com um novo olhar permitirá uma interpretação dos resultados que leve em conta os contextos em que cada saber foi produzido, permitindo uma aprendizagem na diversidade e com flexibilidade. E aqui, ressalta-se a importância da obra "Homo Zappiens: educando na era digital", que nos convida a reflexões sobre o papel das novas tecnologias na sociedade, em especial, na educação. Discute-se, além disso, sobre as implicações da inserção dos novos meios de telecomunicações no comportamento dos indivíduos, a saber: como estamos lidando com essas tecnologias. (VEEN; VRAKKING, 2009).

Realça-se o caráter colaborativo (FRANCO, 2005) da produção do conhecimento pautado na tecnologia. O outro não é visto mais como incapacitado e desordenado, mas as suas habilidades e competências são consideradas e trabalhadas partindo do contexto em que está inserido. A real contribuição da tecnologia para o processo educacional é justamente intensificar a gama de conhecimentos diversos em só uma rede completamente ligada a diversas formas de pensar e agir, contribuindo, dessa maneira, para aceitação das diferenças, e, assim, a própria diferença, como um aspecto rico, e a flexibilidade como norteadores da construção desse processo educacional. Logo, o tempo passa a ser parâmetro fundamental na aprendizagem, na espera do desabrochar do outro.

Com o advento dos meios de comunicação, a capacidade de relacionar-se e interagir com o outro tornou-se mais viável e instantânea. Podemos interagir com o outro a qualquer momento, desde que tenhamos em mãos um aparelho móvel interligado à rede de comunicação mundial. Desse modo, falando em educação, a escola deixa de ser o lugar primordial da aprendizagem, cedendo espaço para outros territórios. As formas de ensinar e aprender são fundamentalmente modificadas com a inserção das tecnologias na educação. Dessa forma, quais papéis assumem o professor e o estudante nessa nova dinamicidade educacional?

Aprender agora não torna-se mais uma questão de deslocamento físico, mas também de adequação aos novos dispositivos de aprendizagem. Os textos, antes impressos, ganham agora a possibilidade de serem apreendidos eletronicamente.

Ora, se o texto eletrônico faz surgirem mudanças no atual estudante, tornando-o agora não apenas um receptor, mas um interventor no conhecimento, faz-se necessária uma mudança na prática pedagógica do professor em sala de aula. O professor deve, então, associar ao tempo em sala de aula atividades a distância, que utilizem redes sociais, bate-papo, funções de dispositivos móveis para que, efetivamente, a possibilidade de um processo de ensino e aprendizagem crítico, interventor e questionador surja entre ele e os seus estudantes. Esse desafio do professor passa por um processo de educação do uso da internet (principal provedora dessas mudanças), para evitar a recusa sistemática e o medo dos recursos tecnológicos, como se os mesmos tivessem vida própria, quando, ao contrário, são apenas recursos criados e gerenciados pelo próprio homem. Em consequência, é preciso evitar a idolatria dos recursos, atitude alienante que nega o poder criador e gerenciador do homem, transferindo para os recursos tecnológicos o poder decisório sobre sua vida. E, finalmente, é preciso construir atitudes que reconheçam nas tecnologias recursos que colaboram com o processo de desenvolvimento humano do qual o homem é o próprio construtor.

Do exposto anteriormente, sente-se a necessidade de aliar ao uso das tecnologias no processo educacional outro processo educacional que traga responsabilidade, consciência e reflexão no uso desses novos recursos. Pensar dessa forma é garantir o poder criativo do professor e do estudante fazendo-os autores do conhecimento produzido, gerando assim uma escola não mais como instituição ultrapassada e autoritária, mas, pelo contrário, revestida da função de desenvolver ao máximo as potencialidades do indivíduo, por meio de uma formação que propicie o desenvolvimento das faculdades tanto espirituais quanto intelectuais.

Pensar um processo de ensino e aprendizagem associado ao uso responsável e reflexivo de recursos tecnológicos é garantir uma formação para a vida. Os indivíduos estarão mais preparados para lidar com as mais diversas situações cotidianas, nas quais se sentirão seguros e responsáveis no momento da intervenção. Cumprem, assim, o papel de cidadão de que tanto essa sociedade necessita, em busca de um conhecimento que promova justiça, equidade, respeito aos mais diversos valores, efetivando o papel da escola: promotora da vida. A essa capacidade de os alunos desenvolverem diversas competências em língua materna – e nas outras línguas – "que não pode ser isolada das próprias competências individuais, que compreendem as dimensões saber-ser, saber, saber-fazer e saber-aprender, [...] um cidadão que, efetivamente, deverá ser capaz de saber agir para saber viver com os outros" (FERRÃO TAVARES, 2012, p. 112), podemos denominar de literacia. A propagação do termo literacias (letramentos), no lugar de discursos (uma tradição norte-americana), deu-se por causa de uma preocupação com a escrita; o discurso, naquela ocasião, era mais ligado à linguagem falada.

Para compreender esse paradigma da literacia digital ou informacional, baseamo-nos em Silva (2008, 2013) a respeito da Inclusão Digital e Literacia Informacional (LI) em Ciência da Informação, porque as implicações são quase que biunívocas, são entrelaçadas. Para que se tenha um projeto educacional inovador, temos de começar a pensar o nosso modelo educacional, não só em disciplinas genéricas, como a Língua Portuguesa, a redação acadêmica, mas nas produções específicas de nossos bacharelados ou licenciados.

Silva (2008) apresenta um modelo quadripolar e a pesquisa em literacia informacional graficamente representada na Figura 1 (ver página seguinte), contendo os "elementos reais" em que o processo de LI ocorre e decorre, com destaque para o estudante.

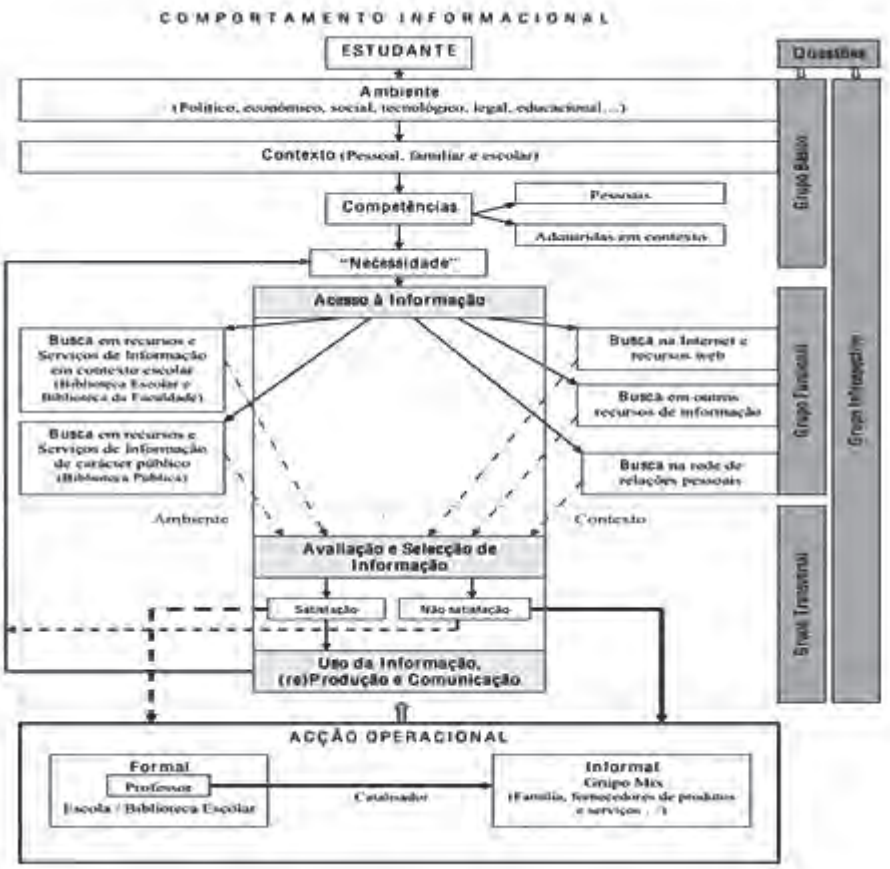
Silva (2013) define os quatro polos como:

- No polo epistemológico – o investigador assume o paradigma em que está formado e dentro do qual prossegue seu trabalho de pesquisa.
- No polo teórico foi devidamente recortado o tema/problema escolhido – a Literacia Informacional, ou da Informação, uma "espécie" de literacia, tendo em conta a moda explosiva e a variedade de literacias que a literatura exibe.
- No polo técnico, operacionalizam-se técnicas que surgem, com frequência, rotuladas de metodologias com destaque, por se ajustar à investigação em foco, o questionário e a entrevista.
- No polo morfológico, apresenta-se o produto desta investigação, que, aqui, aparece cingida ao modelo.

Remetemos nossas reflexões ao paradigma posto por Silva (2013) sobre a aprendizagem da área de Ciência da informação. É necessário que tenhamos conhecimento e domínio técnico das novas tecnologias; e ter esse aparato tecnológico e instrumental, como ferramenta dominada pelo profissional, vai, com certeza, provocar um significativo up em sua vida profissional. Porém, esse domínio não se dá por um viés tecnicista, é necessário pensar as diversas possibilidades de aplicação desses conhecimentos em sua área de atuação e perceber as ideologias que se forjam no processo. Também cabe, a partir desse domínio, perceber a necessidade de seus usuários que não têm as condições materiais e de produção desse mesmo nível, mas podem ser mediadores, como no caso da linguagem burocrática, linguagem de especialidade tão própria das áreas técnicas, que em um mundo colaborativo há que se procurar uma mediação, quer seja transferência da informação, recuperação da informação e disseminação dela mesma. O autor adverte que:

> [...] iniciativas e projetos que, pelo menos desde 1996, vêm procurando ajustar o sistema educativo à introdução e ao subsequente impacto das TIC. E, no que concerne à implementação da Declaração de

Figura 1 - Modelo eLit.pt



Fonte: Silva (2013, p. 42).

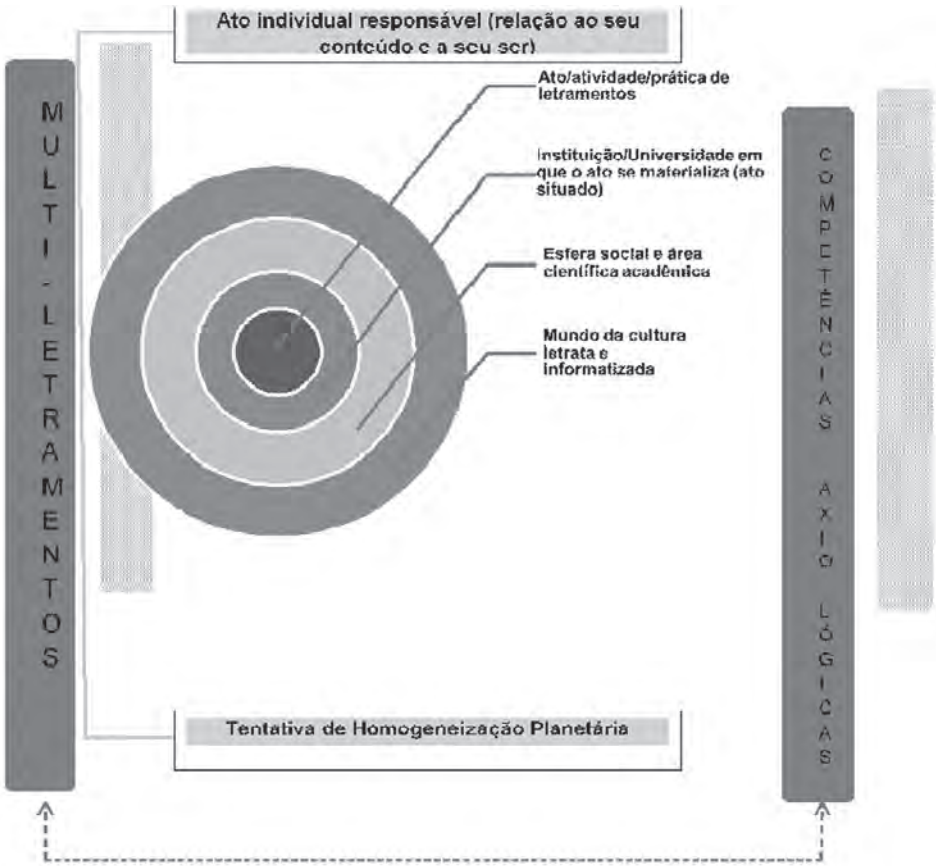
> Bolonha, a partir de 2006, importa salientar que visa a uniformização política dos diplomas e das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, no espaço da UE, assim como uma mudança profunda na concepção pedagógica, sobretudo em nível do último estádio da educação formal – o universitário com a criação dos ECTS (European Credits Transfer System), aproximando o aluno de uma aprendizagem acompanhada, para que este, ao mesmo tempo, possa desenvolver um forte sentido de autonomia e de autodesenvolvimento das capacidades/competências próprias e adquiridas. Este é, aliás, um ponto-chave: a aquisição por parte do estudante de competências genéricas, transversais e específicas (conhecimento, capacidades e habilidades), nas quais o acesso e o uso da informação são uma prioridade. (SILVA, 2013, p. 36).

Embora Silva (2013) trabalhe com referencial teórico diferente de nossa perspectiva bakhtiniana, percebemos alguns pontos em comum: a noção de espaço-tempo, a reflexão (busca de informação) e a refração (seleção, avaliação) para se transformar em conhecimento, as interferências sociais, culturais, políticas, econômicas, legais, tecnológicas, educacionais que respondem a toda uma dinâmica dentro da universidade, como práticas de letramento. O significativo dessa proposta é o entendimento das várias competências que um sujeito precisa desenvolver para elaborar uma pesquisa e produzir um trabalho acadêmico, que acreditamos que se encaixe em qualquer área, não apenas para a CI.

Após essas reflexões sobre a relação do sujeito identificado e situado com os gêneros secundários e com um mundo de cultura (letrado e informatizado), sistematizamos as nossas reflexões sobre as práticas de letramento nesse trabalho e as apresentamos por meio da Figura 2 (ver página seguinte).

As competências axiológicas, aqui, são os valores dos atos/atividades/práticas desenvolvidas em uma dada esfera, o estado de saber como agir na universidade. Há cristalização de qualquer gênero em termo de certas formas de textualização, mas isso ocorre sem engessamento, em constante modificação, a depender de cada gênero e da esfera acadêmica. Nesse sentido, podemos afirmar, em uma perspectiva bakhtiniana, que, para entender o conceito de letramento acadêmico, é preciso primeiro determinar a compreensão de gêneros concretizados em textos, mediante o discurso; a materialização de um gênero concebe-se a partir das escolhas temática, estilística e composicional mobilizadas para o projeto enunciativo.

Figura 2 - Arquitetônica de uma prática de letramento acadêmico em uma perspectiva do Círculo de Bakhtin



Fonte: Santos (2013, p. 226).

Ser competente na cultura letrada e informatizada requer participar de várias práticas de letramento (ou como preferimos chamar, de multiletratamentos), adquirir não apenas a competência de ler e escrever, mas a capacidade de interagir em uma cultura localizada, a partir de formas relativamente estáveis. Para explicar a complexa relação entre as tentativas de homogeneização planetária e o ato individual e irrepetível, reportamos aos argumentos do filósofo francês Gilles Lipovetsky sobre a cultura-mundo e as particularidades que variam de acordo com as regiões do mundo, as religiões etc., lembrando-se que, por causa da multiplicidade de espaço-tempo obtida pelas tecnologias digitais, o mundo contemporâneo criou uma cultura planetária. Essa cultura planetária se distribui segundo um certo número de dispositivos maiores, sintetizadas a seguir:

1. o capitalismo – O capitalismo, hoje, não é mais apenas um sistema econômico, é uma maneira de ser na sociedade, uma maneira de viver. Por quê? Porque tudo é pensado em termos competitivos. É um fenômeno sem precedentes.
2. a técnica – Em qualquer parte do planeta, as pessoas usam smartphones, agora usam também tablets, elas têm televisão, usam cartão de crédito etc. As pessoas usam chuveiros, as mulheres tomam pílula etc. São gestos da cultura e da vida cotidiana, mas que agora viraram planetários.
3. o desenvolvimento das mídias e da informação – Antigamente, a cultura era um mundo pequenininho. O mundo dos artesãos, o mundo dos artistas, de Montmartre, dos artistas de vanguarda. Hoje, são gigantes transnacionais. Nos EUA, o faturamento das artes visuais é maior do que o da Boeing, do que o da indústria química, do que o da agricultura. É o principal produto de exportação americano. Uma empresa como a Disney tem 130 mil funcionários. Falamos dos gigantes mundiais da cultura. Não trata-se mais de uma cultura específica diferente, de Londres, de Buenos Aires ou de Pequim. Não existe mais isso.
4. o consumo – Porque, hoje em dia, todo o nosso modo de vida está organizado e estruturado pelo mercado. Não compramos tudo, mas, cada vez mais, quase tudo.
5. a individualização – No planeta todo, em graus diferentes, vemos que os indivíduos aspiram à autonomia, ou seja, a poder construir sua própria

> vida, a não serem mais guiados pela tradição, pela moral, pelas igrejas, pelos políticos. Os indivíduos querem ser atores, controlar a própria existência. Mesmo nos países muçulmanos mais tradicionais, as mulheres controlam os nascimentos, as mulheres se maquiam, fazem cirurgia estética, ou seja, comportamentos estritamente individualistas, ainda que a ideologia oficial demonize o Ocidente e sua chamada "decadência libertária"[4].

Enquanto há um movimento de aproximação das civilizações, porque todas as civilizações hoje operam com base nesses cinco grandes fatores, isso não significa que há unidade, pois sempre haverá conflitos; significa que há uma base cada vez mais comum. Percebe-se um aparente paradoxo entre, de um lado, uma força de homogeneização planetária, graças ao fluxo da informação e da internet, e, do outro lado, o ato situado e irrepetível.

A materialidade do ato na universidade requer pensá-lo situado em uma esfera (acadêmica) e, diretamente na instituição do Ensino Superior em que o ato se realiza. Não há como ponderar apenas em classificação geral por fazer parte de uma esfera acadêmica. Os gêneros acadêmicos aparecerão em qualquer universidade, mas as formas relativamente estáveis de seus enunciados, o situado, na relação com o outro, tornam o ato único e irrepetível. A relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.

Um exemplo claro é o sistema de Ensino Superior e a produção científica no Brasil, que apresenta um desequilíbrio da atividade científica entre os estados brasileiros, a pouca autonomia de um grande número de universidades públicas federais e as queixas de seus pesquisadores quanto a baixos níveis de remuneração e burocracia para importação de equipamentos científicos. Sem mencionar a divisão de recursos para a formação de pesquisadores, a pesquisa acadêmica e a inovação. A necessidade de internacionalização continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pelas universidades brasileiras. Nos anos 1970 e 1980, as universidades federais contavam com a possibilidade de enviar estudantes para fazer Pós-graduação no exterior, mas a expansão de cursos no país limitou o intercâmbio, o que se procura recuperar com o Programa Ciência sem Fronteiras, e muitos de nossos universitários não são competentes em outra língua, gerando para algumas realidades universitárias sobras de bolsas.

Para nós, fica evidente que letramento acadêmico, ou as práticas/atos/atividades de letramento devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral. Parafraseando Bakhtin (2010b), a abstração da ciência realizada na universidade é aceitável, inaceitável é transformar o mundo da cultura (impenetrável e separado) com a existência, a própria vida; nesse aspecto, não podemos deixar de destacar as relações dos sujeitos mantidas com as novas tecnologias educacionais.

Nas fronteiras da inovação educacional: princípios axiológico-pedagógicos da interação na sala de aula

As fronteiras existentes entre o ir e vir da formação à inovação refletem no ato responsável do ser professor, interferem nas relações entre eu e o outro no processo pedagógico. Não trata-se de um relativismo cultural, de colocar-se no lugar do outro, transferir-se para a cultura do outro e esquecer a sua própria cultura e olhar o mundo com o olhar da cultura do outro. Para Bakhtin (2010a, p. 366) isso é necessário, mas se parar nesse nível continua unilateral também. "A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa". Após refletimos sobre o ser professor na contemporaneidade, apresentamos as categorias dos princípios sociopedagógicos da interação em sala de aula para designar o sentido "axiológico-emocional" (implícito na entonação) e o "contexto axiológico-entonacional extratextual" (p. 406) condicionado ao social: 1. Diálogo; 2. Interação; 3. Problematização (Desafio, Motivação, Dúvida); 4. Finalidade. (SANTOS, 2013).

O primeiro princípio sociopedagógico é o **diálogo**. Diferentemente de solução de conflitos, dialogar não significa ausência de confronto, podendo ser acordo, "o que pressupõe mais de um sujeito, e que esse 'confronto' é fator constitutivo do intercâmbio verbal, fundado, como todo processo de produção de sentido, na diferença". (SOBRAL, 2009, p. 37). O diálogo é caracterizado por "um tenso combate dialógico nas fronteiras". Consideramos que o diálogo, em sala de aula, é a abertura para que essa arena de vozes seja posta, na relação entre os interlocutores e entre os discursos (cf. BARROS, 2007). A abertura para o diálogo oportuniza que professores e alunos erijam-se e construam, juntos, o texto e seus sentidos. "O vir a ser axiológico de um ser humano é o processo de assimilar seletivamente as palavras alheias" (BAKHTIN, 1981, p. 341), quanto mais se oportuniza a ouvir as várias vozes e deixar-se ser ouvido melhor é o processo formativo de homem.

1.Entrevista concedida pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky, ao jornalista Marcelo Lins, para o programa Milênio, da Globo News. O Milênio é um programa de entrevistas, que vai ao ar pelo canal de televisão por assinatura Globo News às 23h30min de segunda-feira. Disponível em: <www.conjur.com.br/2012-nov-23/ideias-milenio-gilles-lipovetsky-filosofo-frances>. Acesso em: 10 fev. 2013.

O segundo princípio é a **interação**. Não limita-se à relação face a face, principalmente quando estamos pensando em ambientes virtuais; entretanto, aqui, queremos tratar diretamente dessa relação em que o critério aceitabilidade é essencial para que qualquer processo de aprendizagem aconteça, como afirma Faraco (2009, p. 61), o evento do diálogo face a face em sala de aula é "como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais", em um sistema ideológico constituído, mais elaborado, como é no espaço acadêmico. Vale assinalar que o discurso pedagógico se estabelece na estreita independência da prática ideológica do cotidiano e, ao mesmo tempo, em sistemas ideológicos já regularizados e integralmente definidos.

A empatia se dá nas relações entre o eu e o outro, em que não perco o meu lugar e não se assumo o lugar do outro. Por mais que conheçamos a fundo uma determinada pessoa, assim como conhecemos a nós mesmos, devemos compreender a veracidade da nossa relação recíproca. A empatia que se estabelece em sala de aula não está nas palavras apenas, mas no tom dado a elas que as tornam em sua apreciação pelo aluno como apáticas ou não. "As palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais." (BAKHTIN, 2010a, p. 293).

Nesse sentido, o que importa, para Bakhtin (2010a, p. 403), é o tom que determina a complexa tonalidade da nossa consciência, que serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação. Ordens, exigências, mandamentos, ameaças, elogios, censuras, ofensas constituem uma parte da realidade extracontextual. Na relação professor/aluno, aluno/aluno, todos esses fenômenos do discurso "estão vinculados a uma entonação acentuadamente expressa, capaz de deslocar-se (estender-se) a quaisquer palavras e expressões desprovidas de significado direto, ordens, ameaças etc.".

Esses tons permitem "persuadir (ensinar), e, por conseguinte, ser pessoalmente persuadido". (BAKHTIN, 2010a, p. 384). Se o ato de ensinar está relacionado ao ato de aprender, os sentimentos e os pensamentos também são construídos nessas relações. Acreditamos que, no universo acadêmico, esses aspectos foram esquecidos em busca da teorização, que essa é uma preocupação de muitos professores e há trabalhos que já refletem sobre essa temática na arquitetura de suas teorias.

O terceiro princípio é a problematização (o desafio, a motivação, a dúvida). Deixamos esses três elementos juntos porque consideramos tratar-se de problematização para o conhecimento. Sentir-se desafiado pode trazer em si um nível de motivação que só a dúvida pode expressar. O desafio está sempre na busca de conhecer, de acreditar, ou duvidar sobre a veracidade a respeito de um determinado objeto. Nesse sentido, "parece que na área dos estudos da interação não podemos fugir do axioma de que o intersubjetivo se torna intrasubjetivo, isto é, de que o movimento externo se torna movimento interno" (FARACO, 2009, p. 145); a questão principal é saber como o processo acontece.

Se tomarmos a perspectiva do indivíduo identificado pelo pertencimento a um grupo cultural ou fazendo parte de um gênero acadêmico, é preciso que se toque na vida de cada um e produza um impacto sobre ela. Bakhtin (2010b) afirma que entra em jogo a qualidade de vida e o reconhecimento da diferença singular de cada um. O ser tocado está relacionado ao ser desafiado e motivado. A crise contemporânea, que mencionamos na seção anterior, também é, para Bakhtin, a crise do ato contemporâneo, um abismo entre o motivo do ato e o seu produto. Para alguns universitários em determinada esfera acadêmica, a motivação é o dinheiro, um bom emprego, passar em um concurso, e o dinheiro, nesse sentido, passa a ser o motivo de um ato moral. Se o que motiva o ato contrapõe à teoria e ao pensamento, não assume-se o caráter de ser responsável, e, nesse jogo, está a filosofia de vida que, como professores, ajudamos a refletir.

Nesse aspecto, a compreensão individual é singular e única, então, teremos sobre o plano dos valores uma diversidade de valor reconhecido, pois, para cada aluno, haverá um quadro emotivo-volitivo do mundo, que significará uma coisa para mim e outra coisa para um outro. Nesse sentido, a dúvida é um excelente recurso para pensar sobre a verdade, pois ela pode aparecer para um aluno e para outro não, efetivando seu caráter particular e único no mundo e, certamente, condiciona todos os participantes aos papéis irrepetíveis em sua participação em um gênero, a aula, por exemplo. Para Bakhtin, a petrificação da existência destruiria a multiplicidade dos mundos pessoais irrepetivelmente válidos.

O quarto princípio, a finalidade, está relacionado diretamente à motivação. O motivo que me leva a escrever, ler, participar de uma prática de letramento acadêmico, não pode ser voltado apenas para teorização das ciências, ou como atividade acadêmica que executa um papel de receber uma nota no fim do semestre, ou como requisito para avançar no curso ou em uma disciplina. A finalidade, o "para quê" estou desenvolvendo tal ato, só pode ser considerado como responsável quando adquire um valor real, vivido, determinado pelo lugar singular por mim ocupado na minha participação no evento (na vida).

Bakhtin afirma que a participação individual cria o peso efetivo do tempo e o valor do espaço, torna as fronteiras importantes e o mundo vivido de maneira real e responsável. Só colocando o aluno como mais um centro ao efetivar sua participação singular, como afirmação do plano real emotivo-volitivo, terá a significação de uma aprendizagem efetiva para a vida. Em outras palavras, muitas práticas pedagógicas na universidade apresentam um caráter supérfluo e inútil de atos para desenvolver atividades de leitura e escrita, de aguçar o pensamento crítico e científico e, por isso mesmo,

tornam-se insignificantes para os alunos. Enquanto as práticas acadêmicas estiverem voltadas a essas questões no mundo dos conteúdos apenas, mais distante é a intenção responsável de participação no existir. A nossa proposta parte do pensar de Bakhtin (2010b, p. 123-124), que pretende fornecer uma refiguração, uma descrição da arquitetônica real concreta do mundo dos valores realmente vivenciados, não governado por um fundamento analítico, "mas com um centro de origem realmente concreto, seja espacial ou temporal, de valorações reais, de afirmações, de ações, e cujos participantes sejam objetos efetivamente reais, unidos por relações concretas de eventos no evento singular do existir".

Esses princípios sociopedagógicos, no sentido de servir de diretriz para a ação do professor, que, em uma versão bakhtiniana, podemos designar o sentido "axiológico-emocional" (implícito na entonação) e o "contexto axiológico-entonacional extratextual" (BAKHTIN, 2010a, p. 406) condicionado ao social. Do estabelecimento do diálogo, da interação, da problematização (desafio, dúvida, motivação) às finalidades de ensino e aprendizagem, estão em relações implícitas e explícitas dos atos do professor como mediador do processo de educar, o que torna o profissional insubstituível pela força tecnológica, ou pelas múltiplas culturas a que ele está submetido, pelo simples fato de sua real importância na construção de princípios éticos do ser humano, consequentemente, um professor inovador.

Considerações Finais

Por fim, os desafios são muitos, pois a profissão docente sempre foi complexa e não há como mensurar se ser professor, na atualidade, é mais difícil do que no passado. Certamente, o uso da tecnologia que privilegia a construção do conhecimento e aprendizado significativo requer dos profissionais novas competências; entretanto, a inovação do ensino em nossa proposta é pautada no reconhecimento e no respeito, embora pareça ser uma discussão tão antiga, são valores que podem fazer a diferença no Ensino Virtual ou Presencial; assim, o processo inovador na educação, sua originalidade, não está no extraordinário, mas no novo uso das coisas socialmente e culturalmente conhecidas.

Acreditamos que esse princípio é a ética do inter-humano, que necessita ser visto e reconhecido, uma contribuição de Martin Buber (1982), que também foi dito por Bakhtin (1978, p. 287) no texto para uma releitura do livro sobre Dostoiévski: "A morte absoluta – o não ser – é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para um outro, e por meio do outro, ser para si mesmo."

Nesse sentido, a alteridade é constitutiva da relação de respeito, o eu quer ser reconhecido pelo tu e tem o dever de reconhecê-lo, de responder a ele. "Devo à presença do Tu minhas possibilidades existenciais. Toda e qualquer função psíquica só se desenvolve, bem ou mal, na presença do outro. Ser reconhecido é a pedra angular da construção do Eu: ser visto, reconhecido, respeitado." (FARACO, 2009, p. 156). A essa questão do respeito enquanto um princípio ético, Bakhtin (2010b, p. 381) também enfatiza a questão no processo de comunicação dialógica com o objeto que transforma em sujeito. "A palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha). A distância (vnienakhdímost) e o respeito".

Em um processo educativo, acreditamos que esse princípio fecha o círculo do processo pedagógico, que se espera ser responsável e respondente, reflexivo e refrativo nas avaliações e que traga significância para a existência em uma relação de respeito. O ser reconhecido pelos seus atos (pensamento, ação, sentimento) é fundamental para a formação do ser humano e parece ser, para nós, o estímulo para que a prática pedagógica tenha força para manter um grau de satisfação para alunos e professores, para que alunos queiram participar ativamente de um projeto e tenham expectativas de ver o seu produto como fruto de um processo que marca sua passagem na universidade, mas que significará para sua existência.

As perspectivas de ensino com as novas tecnologias também são muitas; entretanto, em nossa proposta, compreendemos ser uma visão que deixa de pensar sobre a educação no espaço estreito do pequeno tempo, da atualidade do passado imediato e do futuro representável e caminha para uma dimensão de grande tempo de sua existência, de um presente que se materializa por vários espaços simultâneos (real e virtual), pela necessidade de estar "plugado" o tempo todo.

Talvez, como consequência dessa complexidade de situar-se e escolher desenvolver ações educativas mais eficazes e mais perto da realidade digital do aluno, ainda os professores irão experimentar e avaliar, na intersecção do real e do virtual, o melhor caminho para construção de novas perguntas e resolução de problemas que envolvem os dois mundos. Garantir o desenvolvimento da autonomia das capacidades e das competências próprias e adquiridas nas quais o acesso e o uso das TICs são uma prioridade, permitindo o sujeito ser respeitado e reconhecido pelo seu ato, manifesta nele o estado de ânimo, de desejo, de sentimentos em um ato ativamente responsável, de pertencer a um lugar e ser único; esse, certamente, é o grande desafio para uma prática inovadora na sociedade contemporânea.

Referências

ADAM, B. **Time**. Cambridge: Polity, 2004.

ADAM, B.; GROVES, C. **Future Matters:** Action, Knowledge, Ethics. Leiden: Brill, 2007.

AUDY, J. L. N. Universidade inovadora: entre a tradição e a renovação. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 339-350.

BAKHTIN, M. M. Formes du temps et du chronotope. In: _____. Esthétique et théorie du roman. Paris: Gallimard, 1978.

_____. **The dialogic imagination:** Four essays by M. M. Bakhtin. Tradução de: EMERSON, C.; HOLQUIST, M. Austin, TX: University of Texas Press. 1981.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 307-336.

_____. Os estudos literários hoje. In: _____. **Estética da criação verbal.** 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 359-366.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal.** 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 367-392.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal.** 5. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 393-410.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 21-38.

BRAGA, A. M. (et al.). Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade Futurante:** produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 21-38.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico.** Tradução de: QUEIROZ, M. E. de S.; WEINBERG, R. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CASTANHO, M. E. L. M. Professores e inovações. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico a prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 75-92.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). **Universidade Futurante:** produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 79-94.

_____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M.(Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 125-137.

DE LA TORRE, S. **Instituciones Educativas Creativas:** instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VALDECRIE). Barcelona: Círculo Rojo, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & Dialógo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERRÃO TAVARES, C. Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos académicos. In: **Intercompreensão:** Revista de Didáctica das línguas, Santarém, n. 16, p. 85-118. jul., 2012.

FORSTER, M. M. dos S.; FAGUNDES, M. C. V. Inovações educativas na sala universitária: ruptura paradigmática/resistência ao ethos regulatório?. In: OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 59-71.

FRANCO, M. F. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: **SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 16. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005. p. 309-319.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. UFRGS: da universidade técnica à universidade inovadora. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 103-121.

GARCIA, W. E. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, W. E.(Org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 1980, p. 205-234.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HASSENFORDER, J. **A inovação do Ensino**. Lisboa: Livros horizonte, 1974.

HERNANDEZ, F. (Org.). **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

JESUS, E. A. **TimesCapes**: espaço e tempo na artemídia. Disponível em: ‹www.marginaliaproject.com/lab/magazine/006/›. Acesso em: 25 jan. 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LUCARELLI, E. Desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M.(Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico a prática transformadora.** Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 61-74.

_____. Las práticas inovadoras en el aula universitária: una mirada desde la investigacion. In: ZANCHET, B. M. B. A.; GHIGGI, G. **Práticas inovadoras na sala de aula universitária:** possibilidades, desafios e perspectivas. São Luis - MA: EDUFMA, 2009, p. 17-46.

MASETTO, M. T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias da comunicação. **Perspectiva**, v.29, n.2, pp 597-620, 2011. Disponível em: http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p597/22219. Acesso em: agosto de 2012.

_____. Inovação na Educação Superior. **Interface: Comunic.**, Saúde, Educ., v.8, n.14, p.p 197-202, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832004000100018&script=sci_arttext. Acesso em: agosto de 2012.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. **Informática na Educação:** Teoria e Prática. Porto Alegre, v. 3, n. 1, Setembro, 2000. PGIE-UFRGS.

MORIN, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MURILLO, F. J. A qualificação da escola: conceito e caracterização. In: MURILLO, J. F.; MUÑOZ-REPISO, M. (Org.). **A qualificação da escola:** um novo enfoque. Tradução Naíla Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-43.

PEREIRA, E. M. A.; MERCURI, E.; BAGNATO, M. H. Inovações curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, p. 200-213, 2010.

RASCO, J. F. A. Inovação, universidade e sociedade. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M.(Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico a prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 13-60.

SANTOS, E. C. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos:** nas fronteiras do Projeto SESA. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2013.

_____. O espaço escolar criativo: relato de um projeto interdisciplinar na universidade. In: IV Forum Internacional Innovación Y Creatividade: Adversidade Y Escuelas Creativas, 4, 2012, Barcelona. **Innovación Y Creatividade:** Adversidade Y Escuelas Creativas. Barcelona: Edita Grupo GIAD, 2012.

SILVA, A. M. da. **Inclusão Digital e Literacia Informacional em Ciência da Informação**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto – CETAC.medi, 2008.

_____. O Método Quadripolar e a Pesquisa em Literacia Informacional. In: SANTOS, E. C. do; SOUSA, F. F. (Orgs.). **Seminários de saberes arquivísticos (SESA):** reflexões e diálogos para formação do arquivista. Curitiba: Appris, 2013.

SILVA, E. F. da. **Nove aulas inovadoras na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TORI, R. **A presença das Tecnologias Interativas na Educação**. Revista de Computação e Tecnologia. São Paulo – PUC – SP, Departamento de Computação/FCET, v. 2, n.1. 2010.

VALENTE, J. A. **Formação de Professores: diferentes abordagens pedagógicas.** In: _____. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas (SP): Unicamp/Nied, 1999.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens:** educando na era digital. Tradução de: FIGUEIRA, V. Porto Alegre: Artmed, 2009.

40

A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DA GRADUAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E IMPLANTAÇÃO DAS TICs: relato de experiência

LIBERALINO, Carlos Heitor Pereira
Doutor. Docente. UERN.
GOMES, Alexsandra Ferreira
Mestre. Docente. UERN.
NUNES, Dênis Freire Lopes
Bacharel. Técnico Administrativo. UERN.
SALES, Esdras Marchezan
Mestre. Docente. UERN.

Palavras-chave:
Ambiente Virtual de Aprendizagem.
Tecnologias da Informação e Comunicação.
Educação a Distância.

Este trabalho tem como objetivo geral apresentar as estratégias adotadas pelos alunos de Graduação que compõem o Núcleo de Ensino a Distância (Nead) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), localizada no município de Mossoró-RN, para vencer as barreiras encontradas na implantação de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), destacando a adocação da plataforma Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Neste artigo, estão presentes vários relatos da equipe técnica responsável pela implantação das TICs, além das ações empregadas para solucionar as dificuldades encontradas nessa implantação. Como resultado, espera-se que esta vivência possa servir de guia para outros núcleos ou departamentos de Ensino a Distância que encontrem os mesmos desafios.

Introdução

O Estado do Rio Grande do Norte (RN), hoje, é atendido pelo Ensino universitário público Presencial com *campi* centrais em suas principais cidades, Mossoró e Natal. Além disso, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) possuem, também, *campi* avançados em outras cidades com potencial para o desenvolvimento e maior número de habitantes, que são de extrema importância para agregar qualificação profissional aos seus cidadãos.

Com o intuito de alcançar um maior número de pessoas em todas as regiões do Estado, a UERN também possui núcleos de ensino em parceria com prefeituras de outras cidades menores, para atender estudantes que não têm como fixar moradia nas cidades em que se localizam os *campi* centrais e avançados. Porém, cursos com esse formato são difíceis de ser mantidos financeiramente e estruturalmente, pois demandam transporte de professores para os núcleos, estruturação universitária num ambiente pouco propício e, ainda assim, boa parcela da população deixa de ser atendida.

Diante desse cenário, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, através do seu Núcleo de Educação a Distância (Nead), hoje transformado em Diretoria de Educação a Distância (Dead), vem reunindo esforços para a implantação e viabilização de cursos nessa modalidade na instituição. Atualmente, está em pleno funcionamento o curso de Graduação em Letras Vernáculas, o de Especialização e, também, de extensão em Mídias na Educação.

Os polos atendidos pelos cursos de Graduação e de Extensão estão situados nas cidades de Caraúbas, Guamaré e São Gonçalo do Amarante. A Especialização atende os polos de Caraúbas, Guamaré e Parnamirim.

Na modalidade de Ensino a Distância, é possível que os alunos possam participar das aulas, que são oferecidas através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desde que tenham uma conexão com internet, não sendo necessário viajar todos os dias para as cidades vizinhas. Essa facilidade faz com que as barreiras da educação e qualificação profissional sejam diminuídas; no entanto, o aprimoramento das tecnologias que dão suporte a essa infraestrutura são de extrema importância para o desenvolvimento dos cidadãos de nossa região.

Implantação das TICs

Atualmente, quando falamos em Ensino a Distância (EaD), remetemo-nos diretamente às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), uma vez que as mesmas conseguem agrupar a maioria dos meios de comunicação em um só ambiente globalizado: a internet.

O advento da internet veio impulsionar o Ensino a Distância. O que antes era feito por meio de videoaulas, pela televisão aberta, ou mesmo por correspondência, em forma de fascículos periódicos, hoje é disponibilizado na rede mundial de computadores de uma forma prática e mais eficiente. As possibilidades foram ampliadas de tal forma que a eficácia de vários cursos a distância pode ser comparada com a de um curso Presencial. Apesar de existirem questionamentos quanto ao acompanhamento dos cursistas, o que não deixa de ser um assunto em pauta em vários fóruns sobre EaD, o uso das TICs, como ferramenta de apoio, vem gradativamente ajustando e modelando o Ensino a Distância de forma a resolver estas questões. Por meio de exibições de conteúdos multimídia, discussões em fóruns ou mensagens instantâneas, tanto a metodologia de ensino como a forma de avaliar o aprendizado dos cursistas ganharam mais consistência e fiabilidade.

De acordo com Hipólito (2012), no exterior, já existe uma tendência em acabar com a fronteira entre a Educação a Distância e a Educação Presencial. Alguns cursos, que antes eram ofertados exclusivamente em moldes presenciais, já incluem uma parte que pode ser realizada de forma remota. No Canadá, país pioneiro da massificação da EaD, os seus 32 milhões de cidadãos já dispõem de cusos a distância em 53 das suas 56 universidades.

Ainda segundo Hipólito (2012), no Brasil, o percentual de matrículas em cursos a distância ainda é baixo em relação a outros países, nos quais a modalidade chega a contemplar até metade dos estudantes ativos. Um dos fatores que esclarece essa realidade é que o Ministério da Educação, pensando na qualidade do ensino e na formação dos estudantes, tenta regulamentar o crescimento do Ensino a Distância para evitar que uma "explosão" de cursos dessa modalidade resulte no aparecimento de ofertas de baixa qualidade e sem referências técnica e acadêmica.

É nesse sentido que os esforços no desenvolvimento e implantação de novas TICs na EaD pode dar importante contribuição, ampliando o potencial de acesso aos cursos ofertados, assim como sua consistência e confiabilidade.

Seguindo essas premissas, neste capítulo, tem-se por finalidade relatar como foi a implantação das TICs no ambiente de EaD da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tendo como personagens principais alunos de Graduação de diversas áreas de estudo.

Inicialmente, traçamos um perfil da equipe participante dessa implantação, narrando desde as expectativas dos mesmos ao integrar a equipe, passando pela fase de planejamento e execução da implantação das TICs, e terminando com uma análise que traz um balanço dos desafios encontrados e das metodologias de resolução para os mesmos. Ao final deste artigo, também são expostas algumas críticas construtivas e sugestões da equipe.

Formação da equipe

A equipe discente que, atualmente, integra o Núcleo de Ensino a Distância (Nead) da UERN é composta por catorze alunos de três diferentes domínios de estudo. Um deles é responsável por auxiliar no gerenciamento financeiro. Nove dos discentes são da área da comunicação, responsáveis pela produção textual e audiovisual, planejamento gráfico, criação, diagramação e divulgação de conteúdo. Os outros quatro estudantes são da área de informática, e a eles estão atribuídas as tarefas de programação web, gerenciamento de sistemas e redes, e gerenciamento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

As funções, agrupadas em divisões, são especificadas com mais detalhes a seguir:

» Divisão de gerenciamento de bolsas: é a responsável pelo cadastro dos bolsistas do núcleo, podendo ser os mesmos estagiários, tutores, professores, pesquisadores etc.

» Divisão de execução financeira: responsável pelo acompanhamento dos recursos oriundos dos convênios, bem como os demais aspectos financeiros do Nead, como solicitações de diárias, de materiais e/ou equipamentos de transportes etc.

» Divisão de planejamento gráfico: este setor tem por objetivo a confecção de material gráfico e diagramação de todo o conteúdo que fica disponível na internet para os cursistas, tutores e professores.

» Divisão de imprensa: é responsável pela divulgação dos conteúdos elaborados e pela atualização das informações dos mesmos. Ela é quem executa a comunicação interna e externa do núcleo, produz e desenvolve textos para releases, artes e cartazes para divulgar as produções, as ofertas de curso e as atividades promovidas pelo Nead. Esta divisão faz uso das redes sociais, assim como *funpages*, *Twitter*, *e-mail*, que são ferramentas de TICs de grande importância na disseminação dos materiais.

» Divisão de produção de vídeo: como o nome sugere, é o setor que produz todo o conteúdo audiovisual utilizado tanto nos cursos ofertados quanto na divulgação de notícias do núcleo. Entre as atribuições da equipe, estão: escrita do roteiro, montagem e ajustes no equipamento de iluminação do vídeo e captação do áudio, enquadramento da imagem, além da edição do vídeo.

» Divisão de criação: este é o setor responsável pela criação de logomarcas, diagramas e esquemas gráficos, idealização de programas para a UERN TV, entre outros.

» Divisão de programação WEB: auxilia os demais setores produzindo programas auxiliares para otimizar e/ou automatizar algumas tarefas. As TICs utilizadas são, na grande maioria, programas livres e compreendem linguagens de programação voltada para internet e para a manutenção de banco de dados.

» Divisão de sistemas operacionais: gerencia os sitemas operacionais que estão sendo utilizados no Nead. O administrador lida com sistemas *windows* e *linux*, sendo este último o empregado nos servidores e estações de trabalho e no gerenciamento das redes interna e externa, o que compreende fazer a manutenção de envio e recebimento de arquivos, além de tentar manter estável o acesso aos cursos no ambiente AVA.

» Divisão de gerenciamento de AVA: dá suporte ao Ambiente Virtual de Aprendizagem que está atualmente sendo utilizado. São diversas as atribuições de um gerente de Ambiente Virtual de Aprendizagem, dentre elas, vale destacar: a criação do espaço no qual ocorrem os cursos, como as salas de aulas virtuais; a inserção de todo material ditático/pedagógico que será usado tanto pelos professores/tutores quanto pelos alunos; a criação das turmas, juntamente com a inscrição dos alunos, professores e tutores, em suas respectivas salas de aulas; o suporte técnico e a gerência de problemas ocorridos com a plataforma, que vão desde problemas simples, como a alteração de senhas de usuários, até problemas de comunicação e envio de mensagens dentro do próprio ambiente.

É importante ressaltar que, apesar das diferenças de área de atuação, a integração da equipe é muito forte, não só no aspecto pessoal, mas também no colaborativo. Citamos, abaixo, dois exemplos dessa colaboração:

» O setor financeiro necessitou de uma otimização na emissão de diárias e de memorandos. Nesse caso, os discentes responsáveis pela programação web criaram um pequeno aplicativo em PHP (que é um acrônimo recursivo de "PHP: Hypertext Preprocessor", ou seja, "PHP: Preprocessador de Hypertexto") para emitir as diárias solicitadas para diversos fins, de forma automática, e sem necessidade de dispensar muito tempo em formatação, anexo de documentos, cálculo de valores etc. O mesmo foi feito para a emissão de memorandos, que, além da agilidade em formatar o texto, possibilita o envio de cópias digitais para o destinatário e a sua confirmação do recebimento.

» A divisão de gerenciamento do AVA ficou encarregada de disponibilizar os conteúdos das disciplinas vigentes. Para tal, os discentes encarregados pela produção multimídia trataram todo o conteúdo fornecido, de forma que o mesmo fosse apresentado de maneira eficiente, ou seja, que estivesse bem adaptada ao Ambiente Virtual de

Aprendizagem, e que fosse apresentado seguindo uma sequencia lógica. Esse tratamento garantiu uma exibição propícia ao aprendizado dos cursistas e de fácil postagem para os gerenciadores do AVA.

Esses dois relatos demonstram a sinergia existente na equipe. Todavia, muitos dos discentes chegaram ao Nead com outra visão (ou mesmo quase nenhuma) do que é o Ensino a Distância e em como o seu trabalho iria contribuir nessa modalidade de ensino.

Apesar de terem passado por uma seleção bem elaborada, foram algumas aptidões naturais que levaram alguns desses discentes a ocupar o espaço em que se encontram na equipe. Alguns discentes já possuiam alguma experiência profissional, trabalhando como técnicos em informática, digitador de texto, desenhista, web designer, restaurador de artes, diagramador, locutor, ou mesmo participando em projetos acadêmicos. Certamente, essas experiências guiaram os estagiários as suas atuais atribuições.

Com essa formação e o espírito de colaboração, a equipe do Nead/UERN mostrou-se eficiente na implantação das TICs. No entanto, para que o sucesso fosse obtido, houve um planejamento bem elaborado e muita disciplina na hora de executá-lo. Estes dois momentos serão relatados nas subseções à seguir.

Planejamento

A equipe técnica do Nead trabalha com programas de computador livres, que apesar de demandarem um grande trabalho de pesquisa a princípio, o que gera certa resistência no momento de fazer a opção por essa ferramenta, com o tempo, apresentam vantagens, aumento da produtividade e variedade das ferramentas gratuitas e distribuições estáveis. Essas são características das ferramentas para sistema operacional *Linux*, que também é livre, e é usado tanto nos computadores pessoais quanto nos servidores.

Dentre os programas livres utilizados pela equipe, estão os sistemas operacionais baseados em *Linux* (o "*kernel*" *Linux* é um núcleo de sistema operacional do tipo UNIX, desenvolvido em linguagem de programação C por milhares de voluntários ao redor do mundo), o PHP (citado na seção anterior), editores de texto, como o *OpenOffice*, *LibreOffice*, *BROffice*, editores gráficos, como o Gimp, e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle (do inglês, "*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*", ou seja, Ambiente Dinâmico de Aprendizagem Modular e Orientado a Objeto), que permite a criação de cursos via internet, entre outros tantos aplicativos. Este último programa citado receberá uma atenção maior neste relato, uma vez que o mesmo é peça fundamental para o funcionamento dos cursos ofertados pelo Nead.

O Moodle também tem aspectos muito práticos para solucionar certos problemas, como exemplo a importação de todo conteúdo de uma disciplina para o caso de haver necessidade de duplicação. Podem ser copiados desde arquivos, páginas, atividades e fóruns até alunos para o novo espaço desejado.

Além dos poucos aspectos citados, de um abrangente conjunto de prós e contras, um dos pontos mais importantes a ser observado e trabalhado dentro do Moodle é a capacidade de personalização e diversificação de formas de suporte aos cursos, disciplinas, usuários e todos os seus componentes, nos quais a EaD pode encontrar um AVA que, na opinião de seus usuários e administradores, é de grande utilidade no cenário educacional em que vivemos hoje.

Existe um grande volume de artigos publicados sobre a implantação de AVAs, a maioria descrevendo o quão é importante o usufruto das tecnologias, e citando que é natural um período de adaptação e evolução para os novos usuários desse ambiente, uma vez que o mesmo fornece novas possibilidades de ferramentas de ensino virtuais.

Segundo Kenski (2003), um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação. O amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional. Existem diversas plataformas para essa finalidade, como *TelEduc*, *Solar*, *Sócrates* e Moodle, esta sendo uma das mais utilizadas atualmente, e a escolhida pelo Nead para implantação dos cursos a distância oferecidos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A escolha por este AVA se justifica pela presença de diversas características vantajosas, como: ter uma grande comunidade de usuários, os quais muitas vezes participam da manutenção e atualizações da plataforma; ser um software livre modular, o que permite grande flexibilidade em vários níveis de personalização da ferramenta; ser personalizável, o que permite à equipe técnica fazer a adequação da ferramenta de acordo com a necessidade de cada curso e usuários; entre outros aspectos, que, de alguma forma, melhoram a interação e o aprendizado dos cursistas.

De acordo com Levy (1994), atualmente, deparamo-nos com novas maneiras de pensar e de conviver, as quais estão sendo forjadas no mundo das comunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência, dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada.

Nesse contexto, a equipe discente do Nead procurou organizar-se de forma que os mais aptos no tratamento de uma situação específica dessem apoio aos demais, seja em forma de treinamento, como foi o caso da implantação do AVA, seja em auxílio individual.

Uma vez que todo parque tecnológico do Nead/UERN utiliza *softwares* livres, inicialmente, o uso desses tornou-se um desafio para muitos integrantes da equipe. Esse é um problema ainda presente atualmente em vários setores de Tecnologia da Informação, seja de empresas ou de orgãos públicos. Muitos funcionários têm dificuldades em adaptar-se aos sistemas baseados em *GNU/Linux*. Muitas vezes, apenas por preconceito ou preguiça de aprender algo novo.

Uma forma encontrada para contornar essa situação, foi a adoção de distribuições específicas para determinadas funções, como, por exemplo, o *Ubuntu Studio* para o setor de edição de vídeo. Inicialmente, esses deveriam familiarizar-se com a ferramenta para depois usar a sua experiência nela. A adoção de distribuições específicas faz os funcionários terem contato com novas ferramentas, que, até então, eles desconheciam existir no meio do software livre. Após algum tempo utilizando esses programas, muitos usuários acostumam-se e, às vezes, até empatizam com a ferramenta, a ponto de especializarem-se nela.

Execução

Para que os alunos, tutores e professores pudessem conhecer melhor os cursos oferecidos na plataforma Moodle e as suas potencialidades, foi necessária uma capacitação inicial, para, assim, terem o preparo para passar o conhecimento para os alunos (no caso dos tutores e professores) e de receberem instruções e terem sucesso com os módulos ofertados (no caso dos cursistas). É importante ressaltar que esse tipo de treinamento foi contínuo, o que é um pré-requisito para constamemente aprimorar a qualidade dos cursos EaD da instituição.

Para o melhor aproveitamento da ferramenta, inicialmente, foi questionado se os usuários tinham conhecimento básico de informática e manipulação do computador. Os professores geralmente já utilizam o computador na preparação de trabalhos, avaliações, possuem sites e recebem trabalhos dos alunos por meio do e-mail. Ainda assim, foram encontrados profissionais do ensino que tinham uma enorme dificuldade em aprender novas tecnologias, o que é não deixa de ser comum nos dias atuais.

No início, houve muitos questionamentos sobre quais métodos e soluções deveriam ser utilizados na condução de um curso/disciplina EaD. Dentre os métodos utilizados, pode-se destacar o tratamento dos alunos divididos em grupos, cada qual sob supervisão de um tutor, reponsável por acompanhar o andamento e desempenho de cada aluno. A equipe de TI responsável pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle instruia os tutores para que os mesmos fossem capazes de gerenciar fóruns ou ainda enviar mensagens diretas em massa para todos os seus orientandos ou individuais.

No início da oferta, a maioria dos alunos, assim como alguns professores e tutores, não tinham muita familiaridade com o Moodle, o que exigiu dos usuários uma dedicação extra para o seu domínio. De modo geral, o processo foi descrito como árduo no início. Sob orientação da coordenação, a equipe buscou encapsular esses aspectos dificultosos, de modo a não deixar transparecer aos cursistas essa dificuldade, sempre motivando-os a conhecer o ambiente e trilhar de forma autônoma seu percurso formativo.

A equipe realizou ações diversas para contornar as dificuldades, tendo como objetivo atender às demandas específicas dos cursistas. Algumas dessas ações compreendem:

- » esclarecimento de dúvidas via telefone, e-mail e redes sociais;
- » acompanhamento, orientação, avaliação e mediação do processo de aprendizagem do cursista, do seu desempenho e de sua interação com o ambiente Moodle;
- » elaboração de tabelas para avaliar o desempenho do cursista ao longo dos módulos.

Desde a sua implantação, o AVA do Nead/UERN tem passado por constantes desafios. O primeiro deles foi montar uma infraestrutura básica de servidores para instalação do Moodle.

Foram utilizados dois servidores da marca *Dell© PowerEdge®* para suprir a necessidade inicial. Uma máquina armazena o servidor de aplicação e a outra serve como cópia de segurança, em caso de falhas ou recuperação de erros.

Além de confiabilidade, os programas de código livre utilizados na gerência dos serviços são estáveis e garantem uma economia financeira, por não necessitarem licenças pagas.

Foram utilizados sistemas operacionais *Debian 7*, com duas máquinas virtuais; Uma contendo o servidor de internet da aplicação, e a outra o banco de dados. Essa estratégia de separar o banco de dados deve-se a escalabilidade do projeto. Caso no futuro o banco de dados ou a aplicação cresça muito, ela pode ser migrada para outro servidor físico de forma mais simples e rápida.

Essas operações adotadas, segundo o cenário apresentado, serviram para ir fixando, progressivamente, as tecnologias citadas, além de ir capacitando, com a mesma taxa de progresso, os alunos da Graduação envolvidos.

Análise

As duas seções a seguir relatam, respectivamente, alguns desafios encontrados no percurso da implantação das TICs e expõem a opinião dos participantes neste processo.

Desafios encontrados

Um dos maiores desafios enfrentados na implantação de novas tecnologias em um ambiente de Ensino a Distância, sobretudo de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), é saber como adequar os elementos do ensino tradicional para a modalidade a distância, propiciando melhor aproveitamento das ferramentas e interatividade. Na experiência de implantação no Nead/UERN, foram encontradas muitas dificuldades, pois ainda há a tendência de trabalhar na EaD da mesma maneira que no Ensino Presencial.

Utilizar um AVA implica muitos desafios para os profissionais que cuidam de sua estrutura básica de servidores e serviços. No que diz respeito à experiência enquanto Nead/UERN, a plataforma Moodle tem uma grande complexidade devido a sua extensa variedade de ferramentas e opções, apesar de suprir as necessidades requeridas pela EaD.

Desde o início dos cursos e até o momento atual, a maior dificuldade encontrada pelo Nead/UERN, no que tange ao uso da plataforma Moodle, é a pouca afinidade dos usuários com o próprio computador. Grande parte dos chamados do setor de TI derivavam de alunos que não estavam conseguindo acessar o ambiente virtual. As principais queixas eram que não sabiam o endereço da página do Moodle na internet ou não sabiam as senhas. Contudo, essas informações eram encaminhadas por e-mail para cada um deles. Foi, então, identificado que boa parte dos alunos não acessavam o ambiente com periodicidade. Outros alegaram que só tinham contas de e-mails porque era obrigado no momento da seleção do curso e nem lembravam qual eram os endereços (e senhas).

Diversos chamados para a equipe de TI também são originados de alunos que perdem (ou esquecem) o nome de usuário e senha do AVA. Mesmo com o indicador de recuperação de senha na página inicial do Moodle, eles insistiam em telefonar ou mandar e-mail solicitando ajuda. Algumas estratégias utilizadas para resolver questões de alunos com problemas de acesso ao ambiente, foram a criação de videotutorias, disponibilizados na internet e encaminhados para os alunos, e a criação de um setor específico de suporte para o Moodle. Esse setor conta com estagiários revezando-se diariamente para tirar dúvidas dos usuários através de e-mail, telefone e troca de mensagens dentro do próprio Moodle. Esse modelo, além de conseguir atender à grande parte dos chamados de TI, consegue fazê-lo num tempo muito curto.

Críticas e sugestões

A implantação de ambientes virtuais de aprendizagem envolve inúmeros fatores que vão desde metodologias educacionais utilizadas até escolhas técnicas essenciais para o sucesso de um curso a distância. A fase de planejamento, treinamento e escolha das ferramentas que serão utilizadas no oferecimento de um curso são cruciais para que se chegue ao objetivo desejado. O Moodle, como ferramenta livre, oferece uma gama de possibilidades muito interessantes nesse contexto, e permite que o Ambiente Virtual de Aprendizagem possa ser personalizado e aperfeiçoado cada vez mais, trazendo uma boa experiência tanto para os usuários quanto para os administradores.

Considerações finais

A participação dos alunos da própria UERN no processo de implantação e manutenção das TICs, necessárias para o pleno funcionamento de cursos a distância em vários níveis, traz uma importante contribuição para o andamento do processo, fazendo com que o ambiente seja mais atrativo para o público.

A formação de equipes multidisciplinares facilitou o processo de construção e atualização das plataformas e, a cada etapa, foi possível avaliar e fazer adequações, tanto no formato da equipe quanto na infraestrutura dos cursos, de acordo com as necessidades que foram aparecendo no decorrer do tempo.

Além disso, os alunos têm a oportunidade ímpar de crescimento profissional, já que fazem parte do planejamento fim a fim e atuam diretamente na estruturação dos cursos e dos sistemas, desde a produção de conteúdo até o seu consumo pelo público-alvo, suporte e atualizações em tempo real.

Referências

HIPÓLITO, O. **Educação a distância:** uma nova realidade. Artigo on-line do jornal "Estadão". Disponível em: ‹http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-a-distancia-uma-nova-realidade,880620›. Acessado em: 05 ago. 2015.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LEVY, P. **As tecnologias da Inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2004.

41

PERCURSOS TEÓRICOS E AÇÕES DE ENSINO HÍBRIDO: Experiência de uma IES Municipal face a Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

CARVALHO NETO, Silvio
Doutor. Professor e Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa. Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca.

OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e
Doutora. Professora e Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa. Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca.

PIRES, Daniel Facciolo
Doutor. Professor, Supervisor de TI e Chefe do Departamento de Sistemas de Informação. Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca.

Palavras-chave:
Ensino Híbrido.
Ambiente Virtual de Aprendizagem.
Ensino Superior.
IES municipal.
Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Este artigo apresenta reflexões e discussões que resultaram em ações tomadas pelo Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF – na inserção de suas ações de ensino dentro do paradigma de ensino a distância. O texto tem como objetivo apresentar uma descrição da experiência de uma instituição de Ensino Superior pública na implantação de um sistema de ensino híbrido, que combina aspectos do ensino presencial e outros de ensino a distância. No estudo, são abordados os principais problemas e desafios encontrados pela instituição de ensino ao implantar um ambiente virtual de aprendizagem. Ao se implantar um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, é necessária uma dedicada análise das dimensões que envolvem a administração dos sistemas de informações como um todo, tanto as dimensões tecnológicas, como também a dimensão humana e a organizacional. Os problemas e os desafios são expostos, de acordo com essas três dimensões dos sistemas de informação. Na esfera tecnológica, são apresentadas as características de implantação do sistema em termos da infraestrutura de Tecnologia da Informação, que envolve os aspectos de hardware (computadores e demais dispositivos computacionais), software (sistemas operacionais e aplicativos), infraestrutura de rede, de banco de dados e de serviços necessários à implantação do sistema. Em relação à dimensão dos recursos humanos, são relatados os desafios que a instituição teve (e ainda tem), em termos de capacitação e motivação dos usuários do sistema, corpo discente, corpo docente e usuários administrativos e também em relação ao combate à cultura organizacional baseada no sistema tradicional de ensino. Em relação à dimensão organizacional, são apresentados detalhes de integração do ambiente aos processos organizacionais da instituição.

Introdução

O desenvolvimento de sistemas de informação baseados na Internet, dinâmicos e com acesso em tempo real a banco de dados (W3C, 2004) fez com que a Internet deixasse de ser apenas um conjunto de páginas estáticas para se tornar aplicações que interferem diretamente nos processos organizacionais das instituições. O setor educacional, como vários outros, foi fortemente afetado pela aplicação massiva de sistemas web. A Educação a Distância teve um forte impulso após o avanço tecnológico dos sistemas baseados na web. Como afirmam Jacinsky e Faraco (2002), o processo de ensino e aprendizagem se beneficia com a utilização de sistemas on-line que abarcam recursos audiovisuais, pois descentralizam o saber e o conhecimento, que tradicionalmente é centrado no docente em sala de aula, uma vez que reduz o que Moore (1993) denomina de distância transacional entre discentes e docentes. As principais vantagens de se utilizar sistemas informacionais na educação remetem também ao custo de implementação em termos de comparação com os benefícios do potencial de alcance do Sistema. (TURBAN et al., 2002; ISAKOWITZ et al., 1998).

O contexto cotidiano, que é permeado por estratégias tecnológicas diversas, é trazido para a sala de aula e se mostra meio significativo porque coloca ênfase no fazer do sujeito-professor e também do sujeito-estudante. Se anteriormente, em contexto tradicional, o conhecimento era transmitido, em via de mão única, tendo o docente como fonte dos processos de ensino e aprendizagem, com os recursos tecnológicos e informacionais, disponíveis na contemporaneidade, as múltiplas interações entre os sujeitos e entre os sujeitos e os meios mostram-se muito mais intensas, rápidas e produtivas, constituindo uma rede incomensurável de relações e possibilidade de construção de conhecimento.

Martins e Campestrini (2004) mostram que a evolução dos sistemas educacionais on-line foi fomentada pelo próprio aumento do número de espaços de interação interpessoal na Internet. Neste sentido, cursos de educação a distância se proliferaram em número e alcance territorial. Uma consequência natural do aumento da quantidade de cursos a distância foi o avanço tecnológico e a implantação dessas novas tecnologias de ensino na educação presencial tradicional. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) surgiram tanto para fundamentar a base dos cursos de EaD, como também para dar apoio ao professor de cursos presenciais, por meio, especialmente, da disponibilização de objetos de aprendizagem on-line. Nos últimos anos, o ambiente virtual cresceu em importância e se tornou elemento fundamental como apoio ao ensino.

O presente trabalho contribui com o conhecimento acerca da aplicação de ambientes virtuais no Ensino Superior, ao apresentar uma descrição da implantação de um AVA em uma Instituição de Ensino Superior Municipal. Desta forma, o objetivo principal do presente trabalho é relatar esta experiência de implantação e de uso de um ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao ensino presencial no Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF, apontando os principais aspectos relativos às esferas tecnológica, humana e organizacional.

São apresentados ainda resultados de pesquisas com docentes e discentes que, em conjunto com estatísticas e dados de utilização, levam a reflexões sobre a relevância do sistema, seu nível de utilização e de satisfação com o uso, bem como apontamentos sobre os principais problemas e desafios com relação ao uso e à continuidade de utilização do ambiente na IES, que levam a considerações acerca dos rumos futuros de EaD na instituição.

Método

O método de pesquisa do presente trabalho é um estudo de caso, resultante de uma pesquisa descritivo-explicativa, cuja abordagem de dados é qualitativa. A IES objeto do estudo é um Centro Universitário Municipal localizado no estado de São Paulo, que atua na área de ciências humanas, sociais aplicadas e engenharias e possui cerca de 2.000 estudantes na graduação e trezentos em pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Todos os cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela IES são presenciais. Não são oferecidos cursos a distância ou semipresenciais, nem, tampouco, são oferecidas disciplinas isoladas a distância.

A investigação foi realizada com pesquisa em fontes secundárias, textos e documentos a respeito dos conceitos de ambientes virtuais. Também foram obtidos dados estatísticos de utilização do ambiente virtual junto ao setor de tecnologia da informação da Instituição. Dados secundários como atas, relatórios, pareceres, artigos e notícias também foram utilizados.

Com a finalidade de medir a opinião dos estudantes em relação ao AVA oferecido pela Instituição, foi realizada uma coleta de dados, que resultasse em pesquisas descritivas e quantitativas. Essas pesquisas, também relatadas por Carvalho Neto e Takaoka (2009), foram feitas por meio da aplicação de questionário impresso para os alunos responderem em sala de aula, composto por blocos de perguntas abertas e fechadas, que foram aplicados diretamente aos alunos de graduação da IES, em sala de aula. As questões relativas à importância, intenção de uso, nível de uso atual, satisfação em utilizar o sistema e facilidade de uso foram medidas por meio de escala Likert. Outras questões foram medidas por meio de múltipla escolha, como as que medem a frequência de uso, o uso de funcionalidades de comunicação e a opinião do entrevistado quanto ao apoio do AVA no ensino presencial.

O processo de coleta de dados foi realizado em dois momentos: o primeiro, logo nos primeiros anos de implantação do sistema, no ano de 2009, e outro, no ano de 2015. Os dados foram coletados em questionários impressos, e depois tabulados e analisados estatisticamente por meio de software de análise estatística. O método de análise foi feito especialmente por análise estatística uni e bivariada, por meio de frequências das variáveis categóricas e estatísticas descritivas, média e desvio padrão das variáveis escalares.

Foi entrevistado na primeira etapa, em 2009, um total de 123 alunos, dos cursos de Administração e Comunicação Social, e na segunda etapa, em 2015, 145 alunos dos cursos de Engenharia Civil e de Engenharia de Produção. As informações relativas aos professores foram coletadas por meio de estatísticas de acesso e com entrevistas informais com docentes da Instituição.

Esclarecidas as formas de constituição do corpus desta investigação, justifica-se o método da pesquisa – um estudo de caso – conforme Lüdke e André (2004). Um estudo de caso se constitui quando há descrição detalhada de dados; destaca a interpretação, a partir de um contexto; dispõe de uma variedade de fontes de informação, questões estas que são discutidas no presente trabalho.

Percurso das Ações de EaD no Centro Universitário

O Centro Universitário Municipal de Franca Uni-FACEF é uma instituição pública de Ensino Superior localizada na cidade de Franca, no nordeste do estado de São Paulo, a 400 km da capital. A IES é administrada pelo município como uma autarquia, porém não recebe recursos do município para seu custeio, tendo assim a responsabilidade de repassar, ao corpo discente, o custo de suas atividades. A Instituição foi inaugurada em 1951, como uma faculdade, oferecendo à comunidade apenas o curso de Ciências Econômicas. A partir da década de 70, começou seu caminho de expansão, com a criação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis.

Nos anos 2000, a IES passou a ser Centro Universitário, e aumentou seu número de cursos e departamentos, bem como de discentes de graduação e pós-graduação.

Atualmente, a IES conta com doze cursos de graduação e outros diversos de pós-graduação, tendo atualmente cerca de 2.300 alunos em seu corpo discente, e cem professores no corpo docente. Alocados nos diversos cursos, os docentes, 94,62% (55,91% são mestres e 38,71% doutores), são concursados em sua área de atuação. Os professores possuem vínculo de trabalho, por meio da CLT e desenvolvem atividades de pesquisa no âmbito da graduação e da pós-graduação, motivados pelos departamentos e pelos grupos de pesquisa constituídos por pesquisadores e estudantes, muitas vezes em conjunto com pesquisadores de outras instituições.

Até há cerca de dez anos (meados dos anos 2000), a política para Ensino a Distância ou implantação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem na IES era inexistente. Todo o processo de ensino e pesquisa que envolvia os docentes da Instituição era desenvolvido presencialmente. O único contato do aluno com a Instituição pela internet era por meio do site que, naquele momento, ainda era incipiente e realizado pelo Portal Web, um sistema proprietário feito em linguagem de programação ativa (asp) que funcionava apenas para lançamento e visualização de notas, faltas e posição financeira, disponibilização de arquivos e lançamento de conteúdo de aulas. Havia até então uma iniciativa de uso de um sistema como apoio ao ensino, a partir da disponibilização de arquivos de aula, contudo, o sistema era pouco usado devido, principalmente, à falta de aderência dos professores ao uso contínuo do Portal Docente, como meio de disponibilização de arquivos.

Como mencionado anteriormente, todos os cursos da IES são presenciais. A Instituição não teve ao longo de sua história iniciativas de implantação de cursos de caráter semipresencial ou exclusivamente a distância. Contudo, foi preocupação da Instituição o acompanhamento tecnológico com as novas tendências educacionais, e o relato a seguir demonstra o caminho inicial tomado pela IES em termos de experiência com o ensino a distância.

Em 2006, a reitoria do Centro Universitário estabeleceu um grupo de docentes e funcionários para avaliar as possibilidades de implantação de iniciativas de ensino a distância na IES. Definiu-se então um grupo de trabalho para atualizar o site da IES e, simultaneamente, estudar alternativas de instalação e implantação de sistemas de informação que funcionassem como apoio ao ensino presencial. Esse grupo foi formado também com a missão de representar a Instituição junto ao Ministério da Educação (MEC), em termos de adesão e oferecimento de cursos no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), nome dado ao projeto criado pelo Ministério da Educação, em 2005, para a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema seria formado por instituições públicas de ensino que levariam Ensino Superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não tinham oferta ou cujos cursos ofertados não eram suficientes para atender a todos os cidadãos. (UAB, 2005). Naquele momento, a Secretaria de Educação a Distância do MEC (Seed/MEC) fomentava a participação das instituições federais, estaduais e municipais no programa UAB. Este programa tinha então o objetivo de ofertar, gratuitamente, em polos de EaD criados em diversas cidades do Brasil, cursos oferecidos por instituições públicas de Ensino Superior.

O edital da UAB definiu o polo de apoio presencial como "estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos

municipais e estaduais". Significa, fundamentalmente, um local estruturado feito para atender adequadamente a estudantes de cursos a distância. A UAB funcionaria com uma ou mais instituições públicas de Ensino Superior, ofertando cursos superiores na modalidade de educação a distância, para atendimento dos estudantes nestes polos municipais de apoio presencial.

A princípio, seria um ponto de partida para a IES adquirir expertise na oferta de cursos a distância, contudo havia a questão da gratuidade dos cursos, que não se encaixava ao modelo de negócio das instituições municipais. IES federais e estaduais recebem recursos do governo federal e estadual, respectivamente, contudo as prefeituras não repassam recursos às instituições municipais (com raras exceções) e este fato era um impeditivo para a IES participar da UAB com a oferta de cursos. No entanto, o grupo de trabalho de EaD, ao estudar sobre os processos de credenciamento para participação do programa UAB, e analisar as tecnologias existentes, passou a focar em novas diretrizes para implantação de cursos a distância na IES.

Em 2007, os caminhos para chegar às diretrizes e ações de implantação de iniciativas de EaD na IES foram tomados. O grupo de docentes designado ao estudo da viabilidade de EaD, com funcionários da IES do Departamento de Tecnologia da Informação, em conjunto com os membros da Reitoria, analisaram as características da IES e elaboraram as diretrizes de implantação de iniciativas EaD. Esse grupo ficou responsável pela elaboração das diretrizes para a EaD na IES, e a elaboração de propostas para o futuro e orientações para os caminhos a seguir, estudo da viabilidade de implantação de cursos a distância ou de plataformas para ambientes virtuais, estudo para a produção de conteúdo com as diretrizes e viabilidade para produção de conteúdo por parte dos docentes, e trabalho com os departamentos, para o desenvolvimento de novos cursos que pudessem ser oferecidos a distância.

Algumas questões nortearam a elaboração das diretrizes de EaD, a partir das reuniões iniciais. A primeira questão foi em relação ao contrato de trabalho dos docentes. Como a IES é pública, todos os docentes são contratados via concurso público e têm suas condições de trabalho ajustadas no momento da contratação, e não estabelecem adicionais para cursos ou trabalho a distância. A restrição em termos quantitativos do número de funcionários alocados na equipe de tecnologia da informação da instituição também foi outro fator levado em conta. Os recursos humanos, os procedimentos de capacitação dos docentes e a mudança de mentalidade e cultura organizacional também foram fatores que direcionaram os rumos da EaD na IES em um primeiro momento.

A conclusão final do grupo de estudo inicial foi de se aproximar do conceito de EaD, não por oferecimento de cursos a distância ou semipresenciais, mas sim pela implantação de um sistema virtual de ensino que se portasse como suporte ao docente nas aulas tradicionais presenciais, e fosse também base para aplicação de disciplinas para alunos com dependência (alunos que foram reprovados nas disciplinas presenciais e que teriam que realizar novamente as avaliações para aprovação). Dessa forma, o caminho seguido foi a implantação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem que funcionasse como auxílio ao docente no ensino presencial.

Implantação do Ambiente Virtual de Aprendizagem

A implantação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem foi o alvo inicial da IES em termos de inserção no universo EaD. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é o nome comumente utilizado para designar os sistemas web presentes em instituições de ensino que são voltados para as atividades didático-acadêmicas. (FAHRNI et al., 2003). Esses ambientes são próprios para a entrega de materiais de aprendizagem, e também para a comunicação síncrona e assíncrona entre alunos e professores, bem como para avaliação do aprendizado com o monitoramento do progresso educacional do aluno. (CARLINER, 2005; PAULSEN, 2002).

Franco et al. (2003) sugerem que tais sistemas são de fácil assimilação pelos usuários sem profunda experiência computacional, e por isso são adequados para a aprendizagem. Moran (2000) e Santos (1999) confirmam a importância dos AVAs, na medida em que eles ampliam o papel do professor, de informador que apenas apresenta o conteúdo para um orientador de aprendizagem, que gerencia a pesquisa e a comunicação, dentro e fora da sala de aula. Chin (2005) mostra que os AVAs não devem ser vistos como uma tecnologia de total substituição da aula presencial, uma vez que sempre deverá existir a interação humana física no processo educacional.

Com as diretrizes estabelecidas, o grupo de docentes e funcionários da IES do setor de tecnologia começou a prospectar sistemas de educação on-line e Ambientes Virtuais de Aprendizagem disponíveis no mercado. Foi feito um estudo com as principais plataformas de EaD, com análise da viabilidade e custo das diversas plataformas. Foi possível encontrar um número significativo de distintos produtos disponíveis no mercado de ambientes virtuais. Contudo, notou-se que nem todos os AVAs ofereciam as mesmas funcionalidades. O escopo das opções disponíveis nos sistemas nem sempre era o mesmo. Esta é uma razão para o alto número de sistemas no mercado, pois os produtos possuem pontos fortes e pontos fracos, e, por isso, nem sempre as funcionalidades atendem aos diversos tipos de instituições e seus respectivos objetivos. Como observa Chin (2005), diferentes produtos atendem a diferentes expectativas em relação às plataformas de aprendizagem na web.

Ambientes de ensino e aprendizagem na web podem ser de código livre, Open Source com licença GPL (General Public License), ou código proprietário

comercial. A licença GPL pressupõe uma comunidade de desenvolvedores, uma vez que permite que o autor distribua livremente o código-fonte do sistema para que outros programadores possam alterá-lo e adequá-lo de acordo com suas necessidades, desde que continuem lançando o código modificado em GPL e mantendo também o seu código aberto.

Aberdour (2007) afirma que os benefícios dos sistemas de código livre são: funcionalidades atualizadas, fácil customização, modelos de dados e arquiteturas inflexíveis, serviço e apoio da comunidade de desenvolvedores e rápido retorno de investimento. Esses benefícios citados, aliados à característica de intercomunicação com outros aplicativos, por meio da padronização, e a visão de comunidade de desenvolvedores, fez com que esse tipo de sistema fosse amplamente implantado no meio acadêmico. (YANOSKY et al., 2003). O Quadro 1 (ver página seguinte) apresenta os principais produtos agrupados, de acordo com o formato do código de programação, códigos livres e ambientes proprietários, analisados para a implantação.

O trabalho de seleção do ambiente ocorreu de forma colaborativa. Os estudos de Itmazi e Megías (2005) e Itmazi et al. (2005) que buscavam comparar as diferentes plataformas de AVA disponíveis no mercado foram apoio para suporte à decisão de qual ferramenta implantar, pois forneciam uma revisão de diversos estudos comparativos entre os sistemas.

Dentre as opções de ambientes, o Moodle (Modular Object Oriented Development of Learning Environment) foi a plataforma escolhida. O grupo de estudo passou, então, a realizar um estudo aprofundado da plataforma Moodle, com o conhecimento e a aprendizagem do funcionamento com posterior repasse aos docentes interessados na Instituição. Foi feita também uma adaptação da plataforma para a IES, uma personalização nos padrões da Instituição, um estudo de custos e da viabilidade de hospedagem e implantação do Moodle, a proposta de cursos de aprendizagem da plataforma para o corpo docente e uma implantação inicial da plataforma como projeto piloto (com as disciplinas de dependência e cursos de extensão).

A IES implantou, então, a partir de novembro de 2007, seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), baseado na plataforma Moodle. A plataforma foi baseada em software de código livre, escrita em linguagem PHP. Definiu-se que a plataforma estaria disponível na IES para todos os cursos de graduação, de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, e também para comunidades de grupos de pesquisa científica. Para sua implantação, a equipe de trabalho analisou os componentes tecnológicos de *hardware*, *software*, banco de dados e redes, bem como outras esferas como a pessoal e a de processos da Instituição. Em relação ao *hardware* utilizado, o AVA foi instalado em um Servidor IBM System x3400, com dois processadores Xeon quadricore, 500 Gb de HD com espelhamento e 5 Gb de RAM. Os *softwares* necessários para a implantação inicial foram o Windows Server 2003 x64, com Apache 2.2.6 e linguagem PHP 5.2.5. A versão instalada foi a Moodle 1.8.3, última atualização disponível na época de instalação. A infraestrutura de rede consiste em uma rede interna *gigabit*, com link dedicado de 4 Mb. O banco de dados usado foi o MySQL 5.0.45 e o SQL Server 2000, para a autenticação de alunos, junto ao sistema legado da instituição e a autenticação de docentes, feitas pelo protocolo POP3.

A plataforma foi prevista para funcionar estritamente como apoio ao ensino presencial. Por ser modular, cada disciplina teria sua própria área de acesso. Como destaca Brockbank (2002), a grande vantagem do AVA é conectar em um ambiente apenas os componentes fundamentais de ensino on-line, conteúdo, colaboração, avaliação e administração. Desse modo, com sua implantação, o professor teria disponíveis recursos e atividades que complementariam o ensino dado em sala de aula. Foram os seguintes tipos de recursos oferecidos na instalação inicial do ambiente: disponibilização de arquivos dos mais diversos tipos (editores de texto, arquivos de planilha, apresentações de slides, arquivos de imagem, som, vídeo, dentre outros); disponibilização de textos para aulas e páginas web; *links* para endereços na web de outros sites correlacionados à disciplina; lista e diretório de arquivos usados na disciplina e textos informativos organizadores de conteúdo.

Além dos recursos, poderiam ser oferecidas atividades no AVA que promoveriam a interação, síncrona ou assíncrona, entre os participantes de cada disciplina, fossem docentes ou estudantes. Dentre as atividades disponíveis inicialmente no ambiente encontravam-se: fóruns (para discussão assíncrona), *chats* (para discussões síncronas on-line), glossário, questionários, tarefas para entrega de atividades (carregamento de arquivos, texto único ou atividades on-line) e *wikis* (para criação colaborativa de conteúdo). Foi decidido que, em um primeiro momento, o uso do Ambiente Virtual como apoio ao ensino presencial seria facultativo aos docentes. Embora não tenha sido obrigatório, o Centro Universitário dedicou esforços para orientação e motivação do corpo docente quanto ao uso da plataforma, e fez isso por meio de cursos de capacitação, incentivos e explanação quanto aos benefícios trazidos pela nova forma de interação da instituição com o corpo discente implantada. Naquele momento, no início de 2008, foram oferecidos os primeiros cursos básicos de capacitação docente para utilização do sistema. Cerca de 50% do corpo docente participou voluntariamente, sendo que a maioria dos participantes somente usou inicialmente o Ambiente como apoio e entrega de material. Ao longo dos anos seguintes, houve cursos básicos de uso do sistema para incentivar a sua utilização.

O AVA implantado permitiu uma diversa série de funcionalidades, como a divulgação do aluno de suas informações pessoais, participação de comunidades e disciplinas, obtenção de arquivos de aula, participação de fóruns e chats, além da possibilidade de um contato

Quadro 1 – Principais Ambientes Virtuais de Aprendizagem – livres e proprietários

NOME	INSTITUIÇÃO	SITE	LICENÇA
ATutor	Univ Toronto	<http://www.atutor.ca>	Livre
Claroline	U. Cath Louvain	<http://www.claroline.net>	Livre
Classweb	UCLA	<http://classweb.ucla.edu>	Livre
Cose	Staffordshire Univ.	<http://www.staffs.ac.uk/COSE>	Livre
CourseWork	Stanford	<https://coursework.stanford.edu>	Livre
Docebo	Docebo SRL	<http://www.docebo.org>	Livre
Dokeos	Dokeos e-learning	<http://www.dokeos.com>	Livre
dotLRN	DotLRN	<http://dot.lrn.openacs.org>	Livre
Ilias	University of Cologne	<http://www.ilias.de>	Livre
Interact	ChristChurch	<http://www.interacttole.org>	Livre
KEWL.NextGen	Univ. western Cape	<http://kngforce.uwc.ac.za>	Livre
LAMS	LAMS Foundation	<http://wiki.lamsfoundation.org>	Livre
LON-CAPA	MichiganState Univ.	<http://www.lon-capa.org>	Livre
Metacoon	Metacoon	<http://www.metacoon.de>	Livre
Moodle	Dougiamas, Australia	<http://www.moodle.org>	Livre
OLAT	University of Zurich	<http://www.olat.org>	Livre
OpenElms	OpenLMS	<http://www.openelms.org>	Livre
SAKAI	Harvard University	<http://www.sakaiproject.org>	Livre
Angel Learning	Angel Learning Inc	<http://angellearning.com>	Proprietária
Blackboard	Blackboard	<http://www.blackboard.com>	Proprietária
Learning Space	Lotus	<http://www.lotus.com>	Proprietária
Web CT	WebCT Inc	<http://www.webct.com>	Proprietária
TopClass	WBT Systems	<http://www.wbtsystems.com>	Proprietária
Virtual U	Virtual Learning Env.	<http://www.vlei.com>	Proprietária
First Class	Centrinity	<http://www.firstclass.com>	Proprietária
LearnLinc	Mentergy	<http://learnlinc.com>	Proprietária
Intralearn	Intralearn	<http://www.intralearn.com>	Proprietária
Saba	Saba Software	<http://www.saba.com>	Proprietária
FLE	UIAH Media Lab	<http://fle3.uiah.fi>	Proprietária
Convene	Convene	<http://www.convene.com>	Proprietária
Gentle WBT	Hyperware	<http://wbt-2.iicm.edu>	Proprietária

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

próximo com o conteúdo didático discutido em sala de aula. O acesso ao AVA da IES pode ser realizado diretamente da página inicial do site da Instituição, a partir do formulário disponível no cabeçalho das páginas do site. O acesso ao visitante será permitido somente nas páginas disponíveis para visitação geral.

Em relação aos processos da Instituição, o AVA surgiu para preencher a lacuna do uso da internet como apoio ao ensino presencial, e paralelamente, solucionar a questão das aulas de dependência, para alunos que obtiveram reprovações em disciplinas e necessitam realizar novamente os exames finais. Como essas dependências eram realizadas sem aulas presenciais, havia pouca comunicação entre aluno e professor. A ausência de uso e a resistência por parte dos docentes consistiam, no momento da implantação, em um problema inicial esperado, especialmente, pelo já verificado baixo uso do portal web anteriormente oferecido pela IES. Principalmente pela resistência esperada por parte dos professores, optou-se pelo uso facultativo do AVA, mas a IES procurou fomentar o uso do ambiente por meio de capacitações. Foram também elaborados manuais básicos de instrução de uso do AVA, um manual do aluno e outro do professor. Ademais, para o professor, foi oferecida uma capacitação básica para uso de funções simples no ambiente. Essa capacitação foi realizada com duração de um dia apenas, com entrega de certificados (por meio de uma cerimônia de entrega) e distribuição de brindes (pen-drives) aos participantes.

Evolução e Efetivo Uso do AVA

Atualmente, o ambiente virtual da IES sofreu significativas alterações tecnológicas. Os ambientes estão instalados nas versões mais recentes do Moodle. O ambiente está integrado com os sistemas de informação administrativos da Instituição. O acesso às páginas do AVA se dá pela confirmação do código do aluno no sistema administrativo. A versão atual do sistema Moodle é a 2.4, que está instalada em um servidor de marca SuperMicro, modelo X8DTN com dois processadores Xeon E5506 e contendo memória de 16 GB. A versão do PHP utilizada é a 5, com o Apache 2.2.22. O banco de dados atual é o PostgreSQL em sua versão 8.4. O sistema operacional que hospeda os aplicativos é o Zentyal, uma distribuição Linux. A infraestrutura de rede disponibilizada para alunos e professores consiste em uma banda dedicada de 25 *megabits*.

Com aproximadamente oito anos de implantação, o uso do ambiente por parte dos professores ainda é modesto. Um pouco mais da metade dos docentes ainda não utiliza o ambiente. O uso de atividades e recursos disponíveis se concentra principalmente na disponibilização de material de aula e fóruns. Contudo, algumas iniciativas começam a surgir em outros recursos e atividades, como *chat*, livros on-line, questionário, entregas de tarefas e *wikis*.

Alguns problemas identificados pelo grupo de trabalho do AVA são a resistência dos professores ao uso do ambiente, principalmente; pouco uso de atividades de interação; problemas de integração com o sistema legado; problemas de acessos ao AVA; processo de rematrícula. Os desafios da IES podem ser resumidos e agrupados em relação à gestão de pessoas e de processos e à gestão tecnológica.

Com relação às pessoas, os desafios são: expandir a cultura de uso do AVA, capacitar os professores para o uso correto e máximo das suas funcionalidades, capacitar constantemente o setor de tecnologia da informação no ambiente, incentivar alunos e docentes para atividades de interação e expansão da EaD, a partir da difusão de cursos de extensão a distância. Os desafios tecnológicos se resumem em: agregar novas atividades de interação, desenvolvimento de módulos, integração do Moodle com o sistema legado e uso constante de design instrucional para a criação de conteúdo para o processo de aprendizagem via web.

Com a finalidade de avaliar o nível de uso do ambiente nos últimos anos, foram analisadas as estatísticas de inserção de objetos de aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro Universitário, organizados por curso, nos anos de 2013 e 2014. Essas estatísticas são apresentadas na Tabela 1 (ver página seguinte).

Em um total de 627 disciplinas em todos os cursos, 344 tiveram alguma movimentação no AVA, o que dá um percentual de 54,9%. Pouco mais da metade usou o ambiente, sendo considerável o número de disciplinas em branco (45,1%). Observa-se que muitas disciplinas, apesar de estarem com objetos de aprendizagem, têm um nível baixíssimo de utilização dos objetos. Foram cerca de 9.000 inserções de objetos em disciplinas, o que dá uma média de 26 objetos por disciplina. Não se avaliou, nesta análise, o tipo de objeto, mas sim apenas a inserção ou não de algum tipo de objeto de aprendizagem.

Observa-se que uma disciplina com poucos objetos poderia ser considerada como uma disciplina que não utiliza o ambiente de fato, contudo essa suposição não foi feita. Considerou qualquer utilização como válida, e apenas disciplinas que não tiveram nenhuma movimentação foram consideradas como não uso do ambiente.

Os resultados são heterogêneos, sendo que alguns cursos têm um nível de utilização maior que os demais, tanto em número de disciplinas, quanto em número de objetos acrescentados por disciplinas. A Tabela 1 apresenta estatísticas em relação ao uso do ambiente Moodle na IES, nos anos de 2013 e 2014. Nota-se que os cursos de Sistemas de Informação, Comunicação Social e os de Engenharias (Civil e de Produção) foram aqueles que tiveram maior índice de utilização por parte dos docentes. Os cursos de Matemática, Ciências Econômicas e Turismo foram os que obtiveram menor número de utilização. Esses números estão relacionados com o perfil dos docentes em cada departamento.

Tabela 1 - Estatísticas de uso docente do AVA (2013/2014)

	Número de disciplinas no total	Número de disciplinas que usaram o AVA	Número de objetos no total	Razão entre disciplinas AVA e total	Razão de objetos acrescentados por disciplinas	Razão de objetos acrescentados por disciplinas que usaram o AVA
Sistemas de Informação	49	49	1933	100,0%	39	39
Comunicação Social	47	37	1005	78,7%	21	27
Engenharia Civil	12	9	231	75,0%	19	26
Engenharia de Produção	22	16	605	72,7%	28	38
Letras Português	39	23	316	59,0%	8	14
Letras Inglês	39	23	282	59,0%	7	12
Administração Diurno	49	28	929	57,1%	19	33
Administração A Noturno	49	28	845	57,1%	17	30
Letras Espanhol	39	22	252	56,4%	6	11
Ciências Contábeis	48	24	719	50,0%	15	30
Psicologia	64	32	650	50,0%	10	20
Administração B Noturno	49	24	789	49,0%	16	33
Turismo	44	13	105	29,5%	2	8
Ciências Econômicas	45	11	197	24,4%	4	18
Matemática	32	5	156	15,6%	5	31
TOTAL	**627**	**344**	**9014**	**54,9%**	**14**	**26**

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Opinião de Discentes quanto ao AVA

A IES realizou, ao longo dos anos, pesquisas junto aos discentes que tiveram o objetivo de analisar suas opiniões e atitudes quanto ao ambiente virtual disponibilizado. As pesquisas tiveram o propósito de avaliar a opinião do entrevistado quanto à importância, utilidade, utilização e satisfação com o sistema e identificar a frequência de uso, os motivos para o uso e a opinião quanto à melhoria da qualidade do ensino em sala de aula em relação ao uso do sistema. Outros objetivos das pesquisas foram captar o nível de facilidade de utilização do ambiente e conhecer sugestões e comentários a respeito do AVA em geral.

1ª Pesquisa com discentes em 2009

A pesquisa realizada em 2009 foi feita com 128 alunos dos cursos de Administração e Comunicação Social. Do total de respondentes, quase a totalidade declarou usar o sistema. Apenas 1,5% do total de entrevistados declararam não fazer uso. Era esperado um alto número de adesão à utilização do ambiente, contudo o resultado superou as expectativas, uma vez que o uso do ambiente não era obrigatório. Notou-se, então, que a utilização do ambiente por parte do docente estimulava o uso por parte do discente. A obrigatoriedade acabou por acontecer naturalmente, uma vez que o aluno se via impelido a acessar o sistema para acompanhar as atividades em sala de aula. Em relação à frequência de uso, observou-se que a maioria dos alunos acessa pelo menos uma vez por semana, sendo que cerca de 35% deles acessa três vezes por semana. Esses resultados sugeriram que, em relação aos alunos, o uso do ambiente virtual é frequente, à medida que são incentivados a usar por professores que começam a disponibilizar materiais e atividades pelo sistema web.

Em relação aos objetivos da pesquisa, a captação da opinião quanto ao ambiente, foram obtidas as médias, os desvios, e as notas mínimas e máximas para as variáveis importância, intenção de uso, utilidade, facilidade de uso, satisfação e utilização atual. Observou-se um alto

nível de concordância dos alunos em relação à utilidade e importância do ambiente. Em uma escala de zero a dez, sendo o valor mínimo atribuído ao sistema ser inútil e totalmente desnecessário e o máximo em ser muito útil e extremamente importante, as médias foram respectivamente 8,87 e 9,45. Observou-se que o discente atribuiu um valor alto de importância e de utilidade de tais sistemas para o apoio ao ensino presencial.

Tal posição foi confirmada pelo resultado da questão que avaliava a opinião do aluno quanto à influência do AVA no ensino presencial. Foi questionada ao aluno a sua posição em termos de como o AVA influenciava no ensino tradicional em sala de aula, se melhorava ou piorava o nível de qualidade de aula dada presencialmente, ou se o aluno era indiferente em relação ao nível de qualidade da aula dada presencialmente. A maioria dos alunos (87,1% do total de entrevistados) afirmou que o uso do ambiente virtual como complemento ao ensino presencial, paralelamente às atividades realizadas em sala de aula, melhorava o nível de ensino da aula. Menos de 1% dos entrevistados declarou o contrário, que o uso do AVA piorava o nível de ensino, e 12,1% declararam que o uso do AVA não interferia no nível de ensino.

Esse resultado mostrou que o discente enxergava o ambiente com bons olhos, e acreditava que o seu uso interferia positivamente no nível de ensino. Se isso efetivamente ocorre, não se pode afirmar com certeza, sendo necessários estudos mais aprofundados, nos diversos níveis de ensino, que realmente comprovem que o uso de sistemas virtuais interfere positivamente no nível de ensino presencial. Contudo, o resultado interessou especialmente pelo fato de que o aluno encontra valor no sistema oferecido pela instituição, e isso não deixa de ser um aspecto significativo para atender às expectativas dos discentes em relação à qualidade da IES como um todo.

O baixo índice de respostas quanto ao sistema piorar o nível de ensino credita ainda mais justificativa no total uso do ambiente como apoio ao ensino presencial. Mesmo que o sistema efetivamente não melhore o nível de ensino, parece que para o aluno, ele também não piora, ou, de outra forma, é indiferente. Outras notas foram captadas em relação à intenção de uso, utilização atual e satisfação quanto ao uso do sistema. Notou-se que, em uma escala de dez graus, a média de nota dada para a utilização atual do sistema (7,48) esteve abaixo da média de intenção de uso no futuro (9,25%). Tal resultado refletiu uma situação positiva, pois sugeriu que o nível de uso estava um pouco abaixo da real intenção de uso. Essa diferença pode ser explicada pela ausência de condições de uso de alguns estudantes entrevistados, que declararam que os motivos para não usar o sistema são a falta de acesso à internet rápida 24 horas e hardware com capacidade para suportar o sistema com rapidez e eficiência.

Em relação à satisfação com relação ao uso do sistema, foi questionado, ao discente, seu nível de satisfação geral e se ele gostava de usar o ambiente. Em geral, a percepção é de que o aluno estava satisfeito com o ambiente implantado, embora com pouco incentivo de uso por parte dos docentes. Inclusive, os comentários a respeito de problemas em relação ao ambiente sugeriram que os insatisfeitos percebiam que o ambiente poderia e deveria ser usado por todos os professores da Instituição e não apenas por alguns. Outros problemas relacionados à satisfação do ambiente foram: localização dos campos de acesso do sistema no site da IES, ausência de link para estágios, ausência de boletim integrado de notas e faltas disponíveis no sistema, ausência de jogos para aprendizagem, falta de elementos de diversão ou lúdicos que facilitam o processo de aprendizagem, falta de conteúdo interdisciplinar e desatualização constante do ambiente.

A satisfação dos discentes estava relacionada especialmente à visão de que o AVA era prático, rápido e tinha a capacidade de estruturar e organizar a aula, facilitando o processo de ensino. Ademais, o discente percebia que o ambiente lhe proporcionava facilidade, na medida em que o material de aula estava disponível a qualquer momento on-line. Alguns alunos ainda observaram que o sistema proporcionava uma economia financeira em relação ao excesso de fotocópias tiradas de material disponível para leitura apenas no formato tradicional.

O alto nível de intenção de uso do sistema pode ser observado também nos resultados da questão que avaliava a intenção de uso de ferramentas de comunicação. Foi questionado, aos entrevistados, a sua intenção de uso de tais recursos, caso o ambiente oferecesse internamente as mesmas opções de comunicação encontradas facilmente no meio virtual, como comunicadores instantâneos (*messengers*), *chat* textual e funcionalidades de áudio e videoconferências. Indagou-se, ao entrevistado, se este usaria somente as funcionalidades externas ao ambiente para comunicação (sistemas já existentes e disponíveis no mercado), se usaria apenas as funcionalidades de comunicação do AVA ou se usaria ambas, externas e internas ao ambiente. A maioria total (97,5% dos entrevistados) declarou que usaria as funcionalidades de comunicação do AVA, sendo que destes, aproximadamente 12,5% declararam que usariam para comunicação interna só as funcionalidades de comunicação do ambiente virtual. Apenas 2,5% dos respondentes declararam que não usariam as ferramentas de comunicação do ambiente.

Essa disposição ao uso também estava relacionada à facilidade de utilização do ambiente. Notou-se que o corpo discente não teve problemas em relação ao uso do sistema. Em geral, a maioria acreditava que o sistema implantado era fácil de ser manipulado (ressalta-se que não houve treinamento para os discentes acessarem o ambiente, mas, sim, apenas a disponibilização de um manual de instrução de acesso aos alunos).

Quando questionados sobre o tempo de demora em aprender a usar o sistema, observou-se que a maioria (aproximadamente 95%) declarou que em pouco tempo

Tabela 2 – Médias e desvios das notas atribuídas às variáveis da pesquisa AVA-IES

	CASOS VÁLIDOS	NOTA MÍNIMA	NOTA MÁXIMA	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	SIG.	TEST T
Importância do AVA	122	1,00	10,00	9,4508	1,15782	,000	23,380
Intenção de uso do AVA	121	1,00	10,00	9,2479	1,36797	,000	18,076
Utilidade do AVA	120	2,00	10,00	8,8667	1,58742	,000	12,882
Facilidade de uso do AVA	122	0,00	10,00	8,2541	1,96902	,000	7,035
Gostar de usar o AVA	123	0,00	10,00	8,2114	1,97630	,000	6,798
Satisfação com o AVA	121	0,00	10,00	7,7851	1,91140	,000	4,518
Utilização atual do AVA	123	0,00	10,00	7,4797	1,83477	,004	2,899

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

aprendeu a usá-lo. Em uma escala invertida de onze graus, para se medir o tempo para aprender a usar o ambiente, a média atribuída foi de 2,5, sendo 0 para pouco tempo e 10 para muito tempo gasto para aprendizagem de uso do ambiente.

Observou-se que as médias para as variáveis importância, intenção de uso, utilidade, facilidade de uso, gostar de usar o ambiente, satisfação e utilização atual do AVA se situaram em um patamar acima do nível 7, em uma escala de 0 a 10, de onze graus. Essas médias foram testadas a partir do Teste t de diferenças de média com o nível 7 como patamar, e todas apresentaram significância estatística ao nível de 0,05 (Tabela 2). A matriz de correlações entre as variáveis da pesquisa de 2009 mostrou um alto índice de correlações entre todas elas.

As correlações mais relevantes foram entre as variáveis: importância, intenção de uso e facilidade de uso. Foi possível então supor que o nível de relevância atribuído ao sistema refletiu no mesmo sentido da intenção de uso. Da mesma forma, a facilidade de uso parecia ter uma alta relação com a intenção de uso e com a satisfação em usar o ambiente.

2ª Pesquisa com discentes em 2015

Em 2015, foi realizada outra pesquisa com discentes, de forma exploratória e qualitativa. Esta pesquisa envolveu discentes dos cursos de Engenharia Civil e de Produção. A população do estudo foi de 165 alunos. O questionário aplicado em sala de aula foi novamente o método para coletar dados também nesta segunda pesquisa. Os alunos responderam ao questionário ao mesmo tempo em que eles estavam em uma classe tradicional. A taxa de resposta é de 85%, pois 141 estudantes responderam à pesquisa.

Os alunos são de dois períodos de Engenharia Civil (um diurno e um noturno) e uma classe de Engenharia de Produção (noturno). Esses cursos foram escolhidos, pois havia um alto número de utilização de objetos de aprendizagem nas suas disciplinas, uma vez que o intuito era captar a opinião dos alunos que efetivamente estavam usando o sistema, por isso optou-se por escolher algumas disciplinas em que o docente incentivava a utilização do ambiente. A Tabela 3 apresenta o número de estudantes por curso e período. Adicionalmente aos questionários, foram feitas entrevistas informais com os alunos participantes da coleta de dados.

A medida das variáveis utilizadas foi também em escala de Likert, desta vez de quatro pontos, a partir do pouco/discordo totalmente (1) até o muito/ concordo totalmente (4) para as declarações propostas. As variáveis da pesquisa foram: v1) nível de utilização do AVA durante o curso; v2) utilização de outros materiais na internet; v3) nível de uso de vídeos on-line de uso; v4) motivação para aprender com o uso do AVA; v5) ajuda do AVA na aprendizagem; v6) relevância de materiais disponíveis on-line para o aprendizado; v7) desempenho de aprendizagem do aluno com materiais on-line. O método de análise foi estatístico, utilizando estatísticas descritivas, como frequência, média e desvio-padrão e correlação bivariada de Pearson.

Tabela 3 – Número de estudantes por curso e período

CURSO	DIURNO	NOTURNO	
Eng. Civil	43 (30.5%)	57 (40.4%)	100 (70.9%)
Eng. Prod.		41 (29.1%)	41 (29.1%)
	43 (30.5%)	98 (69.5%)	141 (100.0%)

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Questionou-se, então, aos discentes qual o nível de utilização do AVA, se o aluno usou material da internet, outros sites, além de ensino na sala de aula; se os materiais disponíveis no AVA motivavam o aluno para saber mais sobre o conteúdo apresentado em sala de aula; se os materiais disponíveis no AVA ajudaram a entender mais sobre o conteúdo dado em sala; se os alunos enxergavam o ambiente relevante para aprendizagem; e se eles consideravam que o desempenho em aprender os conceitos da disciplina foi melhor devido ao uso do AVA como complemento ao conteúdo de sala de aula.

Quanto à primeira pergunta feita sobre o nível de utilização do AVA, observou-se que os alunos têm um alto grau de utilização do sistema. Esta variável em particular significa que o AVA tem aceitação razoável pelos alunos de graduação. Uma análise das estatísticas de acesso mostra que o nível de acesso ao AVA, quando incentivado pelo docente, mostra-se como iniciativa bem-sucedida. A segunda variável foi sobre busca de vídeo na internet. Questionou-se se o aluno usava o AVA e a internet para explorar material extra a partir de outros sites na Web. Os resultados mostram que os alunos não comumente procuram para material extra fora do AVA. Os alunos tendem a concentrar os seus esforços no material que o professor disponibiliza dentro do sistema. A mesma situação ocorreu com vídeos da Internet (YouTube, Vimeo ou outros sites). Tal resultado mostra a importância de o docente incentivar o uso de sistema a partir da disponibilização de links, materiais extras, textos e vídeos.

Os alunos também foram questionados sobre a motivação. Perguntamos se os materiais disponíveis no AVA eram um instrumento de motivação para o aluno em termos de aprendizagem. A maioria dos estudantes declarou ter mais motivação para aprender sobre o conteúdo dos dados em sala de aula após o uso do AVA. Relativamente à ajuda do AVA no processo de aprendizagem, a maioria dos alunos acredita sim que os materiais disponíveis on-line os ajudam a entender mais sobre o conteúdo visto em sala de aula. Os discentes consideram importante ter materiais disponíveis no AVA para completar a área de conteúdo dado em sala de aula. Eles avaliam que melhora o desempenho de aprendizagem de conceitos dados em sala se eles podem encontrar material adicional disponível no AVA, para complementar as aulas presenciais. A Tabela 4 apresenta as médias e os desvios padrão das variáveis.

Na Tabela 5, apresentamos os valores de todas as correlações bivariadas de Pearson entre as sete variáveis, com os respectivos níveis de significância assinalados. Os resultados mostram que os alunos que pensam que o material extra de internet é importante tendem a considerar o vídeo como o formato principal de estudo. Variáveis relacionadas ao AVA, como capacidade do ambiente em auxiliar os estudos, a relevância do sistema para aprendizagem e a melhora no desempenho estão correlacionados no nível 1%, o que indica um alto nível de importância geral, atribuído pelo discente ao

Tabela 4 – Média e desvio padrão das variáveis

	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
V1 Nível de uso do AVA	3.15	.632
V2 Uso de Material Extra	2.38	.875
V3 Vídeos Internet	2.28	.972
V4 Motivação para Aprender	3.21	.655
V5 Ajuda na aprendizagem	3.55	.638
V6 Relevância do AVA	3.82	.436
V7 Melhora no Desempenho	3.41	.633

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Ambiente Virtual, em termos de relevância do sistema para o processo de aprendizagem. O nível de utilização tem uma correlação forte positiva com o desempenho, salientando que o AVA parece ser realmente importante para ajudar os alunos a aprender o conteúdo.

Questões abertas nos questionários e nas entrevistas informais com os alunos foram a maneira usada para capturar *feedback* e as razões pelas quais os alunos acessaram (ou não) o ambiente, utilizando materiais on-line. As entrevistas também captaram as sugestões dos discentes que poderiam aumentar o nível de utilização do AVA. Na pesquisa e entrevistas informais, foram solicitadas sugestões dos alunos a fim de captar ideias para aumentar o potencial de utilização do AVA. A primeira sugestão diz respeito às resoluções de exercícios. É importante que o docente demonstre detalhadamente e passo a passo o processo de resolução dos exercícios propostos. Essa explicação detalhada pode ajudar o processo de estudos futuros dos discentes. A explicação dos resultados e a resolução de exercícios devem ser

Tabela 5 – Matriz de correlação bivariada entre as variáveis

	V1					
V2	.169*	V2				
V3	.130	.633**	V3			
V4	.075	.099	.123	V4		
V5	.134	.065	.054	.422**	V5	
V6	.071	.026	-.018	.182*	.351**	V6
V7	.239**	-.049	-.105	.426**	.377**	.292**

*. Correlação é significante ao nível de 0.05 **. Correlação é significante ao nível de 0.01

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

minuciosamente descritas, como, por exemplo, um alto nível de detalhes nas legendas de fórmulas, e a explicação matemática de suas resoluções.

Os alunos enxergam o professor como o principal fornecedor de conteúdo para o ambiente. Eles percebem que é papel do professor providenciar e disponibilizar uma ampla gama de assuntos mais complexos, que complementam o assunto visto em sala. Os materiais mais desejados são vídeos externos, documentários, vídeos de explicações feitos pelos próprios docentes e *links* externos a outros sites e textos. O professor pode publicar *links* para vários conteúdos, tais como artigos científicos, sites de informações relacionadas e temas de cada tópico separadamente. Cada conteúdo deve ter também um volume de exercícios práticos suficiente para a assimilação do conteúdo teórico. Também houve considerações sobre o desempenho AVA. A Instituição deve estar sempre alerta para melhorar o desempenho do ambiente e deixá-lo constantemente atualizado. A instituição deve prover acesso ao AVA via *smartphone*, criando um aplicativo móvel, pois alguns arquivos baixados em pdf não abrem em dispositivos portáteis.

Nós solicitamos *feedback* dos alunos sobre a utilização do AVA e alguns relatos foram encorajadores e revelam como eles se sentem sobre a importância do sistema. Um estudante disse: "Eu pensei que eu aprendi suficiente em sala de aula, mas depois percebi que o AVA e o material disponível on-line nos ajudam muito a aprender". O relato de outro discente comprova essa visão: "Eu acesso muito o AVA. E, com certeza, se a faculdade tem esse método, exigindo o estudante a utilizar o ambiente com mais frequência, o desempenho de aprendizagem seria melhor".

A maioria dos estudantes afirma que o nível de acesso ao sistema depende diretamente da motivação do professor. O conteúdo multimídia é relevante para os alunos, pois eles podem assistir a vídeos com outras explicações e obras complementares. Como foi dito por outro discente: "o material on-line melhora a compreensão da aula do professor... meus colegas devem ter uma atitude a buscar mais materiais on-line para entender melhor o assunto estudado". Concluiu-se, então, que o uso do AVA diminuiu, na visão dos alunos, a distância entre professores e alunos e deve ser usado para fornecer materiais on-line e links externos para os alunos para complementar as lições aprendidas em aula.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo principal apresentar a experiência de implantação de um ambiente de aprendizagem disponível on-line, baseado em código livre, em uma IES municipal do estado de São Paulo. O estudo apresentou a Instituição, o histórico e as características da implantação do ambiente virtual na IES. Foram apresentados também os principais problemas e desafios enfrentados pela instituição na implantação e manutenção do ambiente.

Considera-se que a iniciativa foi um sucesso, apesar do baixo nível de uso, pois a Instituição partiu de uma situação com inexperiência em cursos a distância, para um nível de conhecimento satisfatório a um custo muito baixo, em termos financeiros. Um dos principais problemas identificados ao longo da implantação do AVA consiste na resistência dos professores em relação ao uso do sistema. Além disso, notou-se o pouco uso das atividades e dos recursos de interação, sendo o ambiente principalmente utilizado para disponibilização de material on-line. Também é uma questão a ser considerada o problema de integração do ambiente com o sistema legado da Instituição, fato que gerou falhas, especialmente nos acessos ao AVA e nos processos de vínculos com as disciplinas.

A IES tem como desafio expandir a cultura de uso do sistema, especialmente entre os docentes, e capacitá-los para o uso correto em vistas a tirar proveito do máximo das funcionalidades do ambiente, com o aproveitamento das atividades de interatividade, capazes de serem propostas e utilizadas no sistema. Em termos de tecnologia, os principais desafios da IES são: agregar novas atividades e funcionalidades de interação, desenvolver módulos, integrar o ambiente com os demais sistemas da IES e aperfeiçoar a criação de conteúdo para a web, especialmente com técnicas de design instrucional para a geração de material multimídia para o processo de aprendizagem via web.

As pesquisas realizadas junto ao corpo discente, em dois momentos distintos na evolução de uso do ambiente, mostram, de modo geral, que os alunos são favoráveis ao uso do sistema. Existe um sentimento geral de que o uso de ambientes virtuais como apoio ao ensino presencial melhora a qualidade de ensino dado em sala de aula. Cabe ressaltar que os resultados das pesquisas são limitados e não podem comprovar se esta melhora efetivamente ocorre e, caso ocorra, quais os motivos desta realidade. Contudo, é importante observar que, na visão discente, existe sim esta percepção de melhora, e isto pode se tornar um diferencial, especialmente no que tange à divulgação da qualidade de ensino e ao valor agregado aos serviços oferecidos pela Instituição. Em um setor de serviços em que o relato pessoal é altamente influenciador para a captação de novos alunos ingressantes, a opinião quanto à melhora do ensino e à qualidade dos serviços prestados pode ser determinante no momento da escolha da IES pelos futuros alunos. O uso do ambiente virtual web, como apoio ao Ensino Superior, foi uma opção de inserção da IES no mundo do ensino a distância e tem se mostrado um elemento fortificador para o aperfeiçoamento em relação à qualidade do ensino presencial tradicional.

Referências

ABERDOUR, M. **Open source learning management systems**. EPIC: United Kingdon, 2007.

BROCKBANK, B. J. **The Next-Generation of Learning Management Systems**, The CEO Refresher Publications. 2002. Disponível em: ‹ http://www.refresher.com/abrockbank8.html ›. Acesso em: 12 jul. 2015.

CARLINER, S. **Course Management Systems Versus Learning Management Systems**. American Society for Training and Development. Learning Circuits, 2005.

CARVALHO NETO, S.; TAKAOKA, H. Ambientes Virtuais de Aprendizagem de Código Livre como Apoio ao Ensino Presencial na Área de Ciências Sociais Aplicadas: Um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Superior In: XXXVIII Encontro da Anpad. 38., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009, p. 1-16.

CARVALHO NETO, S.; TAKAOKA, H. A opinião dos discentes em relação aos ambientes virtuais de aprendizagem como apoio ao ensino superior presencial. In: 15º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2009, Fortaleza. **Anais do 15º CIAED**, 2009b.

CHIN, P. **Virtual Learning Environments:** Advice on Choosing a VLE. University of Liverpool. Briefing Paper 5, version 2. February, 2005.

FAHRNI, P. et al. **Vendor-Assisted Evaluation of a Learning Management System**. Report R30/0311. On-line Sofwatre Evaluation Report. Centre for Distance Education. Athabasca University, 2003.

FRANCO, M. A. et al. O Ambiente Virtual de Aprendizagem e sua Incorporação na Unicamp. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, 2003.

ISAKOWITZ, T. et al. Web information systems. **Communications of the ACM**. v. 41, Issue 7. p. 78 – 80. Julho, 1998.

ITMAZI, J. A. et al. A Comparison and Evaluation of Open Source Learning Management Systems. **IADIS International Conference Applied Computing.** Algarve, Portugal, Feb, 2005.

ITMAZI, J.A.; MEGÍAS, M.G. Survey: Comparison and Evaluation Studies of Learning Content Management Systems. **ETSI, University of Granada**, Spain, 2005.

JACINSKY, E.; FARACO, C. A. Tecnologias na Educação: Uma Solução ou um Problema Pedagógico? **Rev. Brás. Informática na Educação**. v. 10, n. 2, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MARTINS, J. G.; CAMPESTRINI, B. B. Ambiente Virtual de Aprendizagem Favorecendo o Processo Ensino-Aprendizagem em Disciplinas na Modalidade de Educação a Distância no Ensino Superior. **Anais do 11º Cong. Int. de Educação a Distância**. Bahia. Abril, 2004.

MOORE, M. G. Theory of transaction distance. In: Keegan, D. **Theoretical principles of distance education.** London: Routledge, 1993.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com tecnologia. **Informática na educação:** teoria & práticav. 3, n. 1. São Paulo, 2000.

PAULSEN, M. F. Online Education Systems: Discussion and Definition of Terms. **NKI Distance Education**. July, 2002.

SANTOS, N. Estado da arte em espaços virtuais de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 1999.

TURBAN, E. et al. **Information Technology for Management:** Transforming Business in Digital Economy. 3rd Ed. Ed. Wiley, 2002.

UAB. **Diretrizes da Universidade Aberta do Brasil.** Secretaria de Educação à Distância do Ministério da Educação do Brasil, 2005.

W3C. **Architecture of the World Wide Web**, Volume One. Technical Architecture Group. Recommendation W3C. December, 2004.

YANOSKI, R. et al. **Higher Education E-Learning Meets Open Source**. Gartner Research, December, 2003.

42

CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UEL: articulando para desenvolver

FUJITA, Oscar Massaru
Doutor. Professor Colaborador Nead/UEL e Consultor Educ em Projetos EaD. UEL.
AYROSA, Pedro Paulo
Doutor. Professor Coordenador Nead/UEL e UAB/UEL.UEL.
NASCIMENTO, Ronaldo José
Doutor. Coordenador PACC/UEL.UEL.
GUAZZI, Dirceu Moreira
Doutor. Nead/UEL. UEL.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Formação de Professores.
Metodologia e estratégias didáticas.

O presente texto apresenta, de forma sucinta, as articulações realizadas e as parcerias estabelecidas para a concretização do pioneiro processo educacional de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD) da Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). O delineamento metodológico foi desenvolvido segundo a abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, que prioriza o desenvolvimento e a análise do processo juntamente com o "significado" que as pessoas dão às coisas e a sua vida do que propriamente o produto em si. Os dados coletados por meio dos questionários aplicados ao final do curso apenas confirmam as impressões e significados que os cursistas tiveram (depoimentos, chats, fóruns de discussão e projetos) sobre os cursos oferecidos. A experiência vivenciada nestes três cursos, desde a sua concepção até a sua efetiva conclusão, fazem-nos pensar que estamos no caminho certo e que, por meio das TDICs, novos horizontes podem ser abertos para a instituição a curto e a médio prazo. Dessa forma, estaremos colaborando significativamente para a diminuição das desigualdades sociais com perspectivas futuras promissoras.

Introdução

Para melhor compreendermos como se deu o processo pioneiro de formação de professores na modalidade a distância da Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), ocorrido no período de agosto a dezembro de 2014, faz-se necessário realizar uma breve retrospectiva histórica da instituição e das parcerias realizadas ao longo desses anos, que culminaram, após exaustivos esforços, no oferecimento de três cursos na modalidade Educação a Distância (EaD): Ambiente Virtual de Aprendizagem, Tutoria em EaD e Material Didático em EaD, em atendimento à Chamada UAB Nº 03/2013.

A criação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) ocorreu por meio de autorização, no âmbito do Sistema Estadual, pela publicação da Lei nº 6.034, de 06/11/69 (publicada no DOE/PR nº 209, p. 1 e 2, de 10/11/69). O Decreto nº 18.110, de 28/01/70, publicado no DOE/PR nº 275, p. 1 e 2, de 30/01/70, cria, primeiramente, a UEL sob a forma de Fundação, a partir da junção de cinco Faculdades de Londrina – Faculdades Estaduais de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, de Direito; de Odontologia; de Medicina, de Ciências Econômicas e Contábeis (Ciências Econômicas e Administração). Em primeira instânca, iniciou com treze cursos de Graduação: História, Geografia, Letras (Anglo-Portuguesas e Franco-Portuguesas), Pedagogia, Ciências (1º Grau), Direito, Odontologia, Medicina, Farmácia e Bioquímica, Ciências Biomédicas, Ciências Econômicas e Administração.

A Pós-Graduação também teve seu início na década de 1970. Em 1987, foi implantado o ensino gratuito nível Graduação, sendo transformado em Autarquia, pela Lei Estadual nº 9.663, de 16/07/91, publicada no Diário Oficial nº 3.555, de 16/07/91. Em 2005, a UEL adotou o sistema de cotas para estudantes afrodescendentes e oriundos de escolas públicas em seu vestibular, e, desde 2010, utiliza os resultados do Enem para preenchimento das vagas remanescentes.

O Nead-UEL (Núcleo de Educação a Distância)

Desde a segunda metade da década de 1970 até 2001, a UEL participou de diversos programas nacionais relacionados à Educação Continuada e a Distância, entre eles: Pades – Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior; Tips – Módulos para a formação de docentes do Ensino Superior na área de saúde; Brasilead – Consórcio Interuniversitário, além de outras iniciativas internas provenientes dos diversos Centros de Estudos. Em 2002, o Cepe deliberou que a UEL não ofereceria cursos de Graduação e Pós-graduação Stricto Sensu a Distância. Tal diretriz foi modificada pela Resolução CU 0154/2008 e, posteriormente, o Cepe, por meio da Resolução 0003/2009, regulamentou a oferta de atividades acadêmicas de forma Semipresencial. O retorno efetivo da UEL à EaD deu-se pela criação do Núcleo de Educação a Distância (Nead), por meio da Resolução CA/CU 0069/2009 e do Regimento do Nead. Com a criação do Nead-UEL, vinculado à Reitoria, houve o estabelecimento formal do lócus capaz de articular as ações institucionais relacionadas à EaD, com os objetivos de:

- oportunizar a democratização do conhecimento, por meio do acesso ao saber acadêmico;
- estimular e apoiar ações de Educação a Distância;
- incentivar o uso de ferramentas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), visando à melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão;
- propor políticas de estímulo à produção científica e buscar parcerias e recursos para o desenvolvimento de Educação a Distância.

Juntamente com o Nead, está o Laboratório de Tecnologias Educacionais (Labted). Ambos articulam as principais ações institucionais relacionadas a essa modalidade de ensino e seus aparatos, visando a atender as propostas de demanda referente às necessidades formativas dos profissionais da comunidade interna da UEL, assim como a comunidade externa.

De maio até novembro de 2009, a UEL promoveu um conjunto de capacitações presenciais em EaD, como resultado dos esforços conjuntos da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH/UEL) e da Escola de Governo do Paraná. Dessa iniciativa, nove cursos foram realizados: Moodle - sistema de gerenciamento de cursos; Planejamento, Design, Produção e Avaliação de Programas de Educação On-line; Gestão do *E-learning*; Produção e Avaliação de material didático; Educação a distância: entre leis e perspectivas; Vídeo na Rede; Elaboração de projetos em EaD; Direitos Autorais; e Capacitação de Instrutores; totalizando mais de 140 horas de capacitação com temas voltados para a EaD.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o estabelecimento de parcerias

No campo de novas tecnologias educacionais, a Capes vem, há algum tempo, investindo fortemente na pesquisa e no aprimoramento de metodologias heurísticas e no desenvolvimento de estratégias metodológicas que atendam a essa demanda. Dentre essas ações, podemos citar o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (Paped), articulação realizada entre a Capes com a extinta Seed/MEC, que prevaleceu de 1999 a 2005.

A UAB, propriamente dita, foi instituída pelo Decreto 5.800, de junho de 2006, tendo como objetivo o desenvolvimento da modalidade EaD. Sua operacionalização ficou a cargo da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes e transferida posteriormente para a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC), pela Portaria MEC 318, de 2 de abril de 2009. Essa portaria tem como objetivo integrar todas as IES que ofereciam cursos de nível superior, voltadas principalmente para camadas da população com possuem dificuldades de acesso à formação universitária, por meio da modalidade de Educação a Distância. Seus eixos principais se baseiam: (a) na expansão pública da educação superior; (b) no aperfeiçoamento de processos de gestão das IES; e (c) no financiamento dos processos de implantação, execução e formação em recursos humanos em EaD (Educação Superior).

Como forma de articular e avançar nas questões ligadas a EaD, o importante Edital Capes 15/2010 teve como intenção fomentar o uso das TDICs nas Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), pertencentes ao Sistema da UAB, cujo objeto era a integração e a convergência entre Educação Presencial e a Distância, por meio do uso disseminado das TDICs, em especial no universo educacional dos cursos de Graduação convencionais.

Segundo Kenski (2003, p. 68), diferentemente de como pensam alguns,

> O ambiente educacional virtual não suprime o espaço educacional presencial. Ao contrário, ele o amplia. Os projetos de educação permanente, as diversas instituições e os vários cursos podem ser oferecidos para todos os níveis de ensino e para todas as idades, a internacionalização do ensino - através das redes - criam novas dimensões para o acesso à educação, novas possibilidades de comunicação e agregação, novas oportunidades para o avanço na ação e na formação do cidadão que habita os múltiplos espaços das escolas - e das suas múltiplas linguagens.

Levy (1999, p. 44) acrescenta que "o virtual não se opõe ao real, mas se manifesta como uma potência". Araujo & Marquesi (2009, p. 360) reforçam: "na verdade, as situações do presencial e a do virtual promovem a aprendizagem de maneira diferenciada e podem complementar-se".

Dessa forma, o referido edital tinha como pretensão favorecer a institucionalização de metodologias e práticas de ensino e aprendizagem inovadoras que, com o uso das TDICs, pudessem auxiliar na criação e/ou incrementar uma cultura acadêmica, cujos recursos tecnológicos avançados pudessem ser um instrumento útil para a otimização da gestão universitária.

O Programa de Aperfeiçoamento e Capacitação Continuada (PACC) foi criado para dar prosseguimento a essas ações. Essa articulação com a Capes foi estabelecida pelo Decreto 29.741, de 11 de julho de 1951, tendo como essência assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados, visando ao desenvolvimento do País e das Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), integrantes do Sistema UAB. Tem como principal objetivo:

1. buscar fomentar e validar novas formas de ensinar e aprender no âmbito de uma educação de qualidade;
2. criar espaços de formação profissional que contribuam para a expansão e o reconhecimento da EaD na sociedade, sobretudo, em sua dimensão pública, ligada à democratização e acesso ao Ensino Superior;
3. implantar e implementar cursos de curta duração para formação continuada de: professores conteudistas, professores formadores, tutores presenciais, tutores a distância, coordenadores de polos, equipes de apoio interdisciplinar (administrativos, secretárias, suporte técnico, *web designer*, editores de imagens, revisor, entre outros) em EaD.

O PACC tem a incumbência de selecionar termos de referência para a oferta de cursos de Especialização, Extensão ou Aperfeiçoamento, na modalidade Presencial, Semipresencial (*blended learning*) ou a Distância, cujos conteúdos e metodologias proporcionem conhecimentos efetivos à qualificação dos profissionais dedicados aos projetos e cursos deste órgão. Podem participar do programa UAB todas as Ipes: Universidades Públicas (federais, estaduais ou municipais), e Institutos Federais de Educação e Institutos de Ciência e Tecnologia (UTFPR, IFPR). Essas Ipes são responsáveis pela criação de seus respectivos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e pela boa qualidade de seus cursos, tendo como base os Referenciais de Qualidade[1] para a Educação Superior a Distância – Seed/MEC.

Todas as iniciativas atuais foram ampliadas com tecnologias de conferência web, possibilitando a gravação e retransmissão de aulas, palestras e vídeos para os polos, entre os campus das IES e outras fontes. As atividades didático-pedagógicas virtuais e a transmissão-reprodução assíncrona de eventos têm a pretensão de constituir-se em uma autêntica "UAB da Nuvem". O alcance das ações para materializar a "UAB da Nuvem" implica na ampliação do financiamento realizado pela Capes, no âmbito de programas (PACC e Paped), além

1. Tal Referencial de Qualidade foi Elaborado pela Seed/MEC em complemento a determinação da LDB de dezembro de 2005, do decreto 5.773, de junho de 2006, e das Portarias Normativas 1 e 2, de janeiro de 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

de novos editais de fomento ao uso de TDICs, com vistas à tornar acessível e consolidar, em todas as IES/ Polos da UAB, os conteúdos abertos na internet, fator indispensável a disseminação da cultura dessa "nova" modalidade de ensino e aprendizagem (EaD), com qualidade adequada esperada.

Nesse contexto, é importante ressaltar o fenômeno de expansão da oferta dos chamados *Massive On-line Open Courses* ou Cursos Abertos Massivos pela Internet (Moocs), analisado por Mota & Inamorato (2012), e os investimentos, hoje em escala global, em laboratórios de desenvolvimento de novas tecnologias para estudantes do Ensino Médio. Sobre esses aspectos, todos os agentes integrantes do Sistema UAB devem, em caráter obrigatório e de urgência, debruçar-se nos próximos anos.

Diante dessas proposituras, a UEL, sensível às transformações educacionais presentes, credenciou-se, em 2010, ingressando, definitivamente, em 2011. A instituição ofertou, inicialmente pelo Programa Nacional de Formação de Professores, o curso de Pedagogia na modalidade a distância para um público específico, em atendimento ao CNE e CEE, o que aconteceria no último trimestre de 2011, e que teve seu início em dezembro de 2011, com 2.472 estudantes distribuídos nos polos UAB de Colombo, Cerro Azul, Paranaguá e Palmeira, com término previsto para março de 2013.

A UEL, por ser ainda uma instituição neófita no sistema da UAB, pois foi a última IES Estadual ativa do Paraná a entrar no sistema (as outras são: UEM, UEPG, Unicentro), ainda não tinha tido a oportunidade de participar de nenhum curso de capacitação e formação continuada sob a sua supervisão. Dessa forma, a participação na referida Chamada UAB Nº 03/2013 justificou-se plenamente como oportunidade primeira na capacitação e formação de educadores no tocante aos critérios de seleção das metodologias e do desenvolvimento das estratégias didático e pedagógicas voltadas exclusivamente à Educação a Distância.

O oferecimento de cursos e a metodologia utilizada

Em atendimento à Chamada UAB Nº 03/2013, foi oferecido aos docentes (Graduação e Pós-Graduação), funcionários e discentes da Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), três cursos de extensão universitária na modalidade a distância:

- Ambiente Virtual de Aprendizagem (sessenta horas);
- Tutoria em EaD (trinta horas); e
- Material Didático em EaD (sessenta horas).

Os cursos foram realizados no período de agosto a dezembro de 2014 e contaram com a participação total de 184 cursistas, sendo 37% do sexo masculino e 63% do sexo feminino. No tocante às atividades profissionais dos cursistas, tivemos 20% discentes da Graduação, 13% discentes da Pós-Graduação, 29% docentes, 4% do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e 35% técnicos administrativos.

O modelo pedagógico empregado nos cursos foi o *blended learning* (cursos híbridos), isto é, encontros virtuais intercalados com encontros presenciais. A opção adotada pela coordenação do curso teve sua base calcada em pressupostos teóricos e nas experiências de seus precursores. Almeida (2003) reforça a escolha acertada e esclarece que as interações presenciais dentro dos cursos a distância somente têm aspectos positivos, pois após os encontros presenciais os alunos podem

> [...] continuar o diálogo de qualquer outro espaço físico que permita o acesso à Internet e em qualquer momento que se tenha disponível. Rompe-se assim com a limitação espaço-temporal da aula, o que possibilita a abertura da sala de aula e dos espaços pedagógicos para o mundo, bem como a integração das organizações educacionais com os demais setores da atividade humana que também constituem espaços produtores de conhecimento. (ALMEIDA, 2003, p. 208).

A prática educacional e a eficácia dos resultados dos cursos nessa modalidade de ensino têm mostrado que, independente do seu objetivo, sempre que possível, evidentemente, é recomendável ter momentos presenciais. O "olho no olho", o contato físico e pessoal faz parte do ser humano, pois, por natureza, somos seres sociáveis.

Para Lima (1998), essas relações e o ambiente de sala de aula (seja ela física ou virtual) estão tomando novos rumos e dimensões. Na sociedade da informação, segundo o mesmo autor, o conhecimento extrapola os limites das escolas e passa a contar com os meios de comunicação de massa (internet, chats, videoconferênciass, teleconferência), como extensão do ser humano, e a Educação começa a ser vista como um processo de comunicação e de permuta. A competição não é mais a mola propulsora do sucesso e sim a colaboração, a união das diferenças, a qual se dá por meio do que McLuhan chama de discussões em grupo, que compreende um processo coletivo de engajamento, integralidade e diversificação.

Aprendizagem Colaborativa

Calcados nos pressupostos acima apresentados, foram oferecidos dois encontros presenciais ao longo dos cursos, que contabilizaram dez horas da carga horária total de seus respectivos cursos:

» 1º encontro: início do curso. Foi realizada uma explanação pelos coordenadores e alguns esclarecimentos sobre: O que é o PACC/UEL? Quais metodologias seriam utilizadas nos cursos PACC, e uma apresentação sobre o Nead/UEL e suas ações. Posteriormente, foi realizada uma palestra ministrada pelo coordenador da UAB/UEL, intitulada "Como estudar a distância: técnicas analógicas e digitais", com o objetivo de sensibilizar a comunidade interna da instituição e os cursistas no tocante às novas formas de ensinar e aprender e, consecutivamente, a estudar, diante dos novos desafios que porventura poderiam aparecer no transcorrer do curso.

» 2º encontro: foi realizado um outro encontro no final do curso, com esclarecimentos gerais e avaliação final.

Delineamento metodológico e análise dos dados

O delineamento metodológico foi desenvolvido segundo à abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11), cinco características básicas configuram esse tipo de abordagem:

1. "A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento". Os autores tiveram participação direta nos projetos oferecidos (concepção, planejamento, desenvolvimento, execução e avaliação) e, por um período de cinco meses, realizaram a coleta de dados;

2. "Os dados coletados são predominantemente descritivos". Os dados são apresentados, em sua maioria, de maneira descritiva, com depoimentos e comentários dos cursistas individualmente. As atividades desenvolvidas e seus projetos foram documentadas no próprio AVA (projetos e vídeos), observações do cotidiano, percepções dos autores e questionários respondidos durante e após a conclusão do curso;

3. "A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto". Essa preocupação esteve presente durante todo o processo. O aperfeiçoamento da metodologia e das estratégias didáticas aplicadas à EaD utilizadas durante os cursos foram focos e tiveram atenção especial dos autores;

4. "O 'significado' que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador". Todas as impressões quanto ao "significado" que os cursistas deram ao curso e, de forma indireta, na ações relacionadas a sua vida, foram possíveis de ser coletadas por meio dos questionários de avaliação aplicados ao final do curso: expectativas que tinham do curso, dificuldades individuais, críticas construtivas, elogios, sugestões de melhorias, novos cursos que gostariam de fazer etc. Esses aspectos foram analisados pelos autores, num processo de retroavaliação, de tentativas de acertos e erros, de assimilação e de preocupação com os novos formatos que serão adotados nas próximas versões dos cursos;

5. "A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os coordenadores/autores não se preocuparam em buscar evidências que comprovassem hipóteses definidas antes do início dos estudos". Os aspectos quanto ao desenvolvimento do processo (estabelecimento de parcerias e suas articulações, definição dos cursos oferecidos, contratação de profissionais, atendimento ao edital de convocação dos cursistas, inscrições, definição da metodologia e de suas estratégias pedagógicas e avaliação/aproveitamento dos cursistas) foram etapas desenvolvidas sempre com o "olhar" criterioso e os resultados analisados com intenções futuras.

Entre as diversas variantes da pesquisa qualitativa, consideramos a presente do tipo pesquisa-ação. Segundo Barbier (1985, p. 37), a pesquisa-ação é "[...] uma ação em nível realista, sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados".

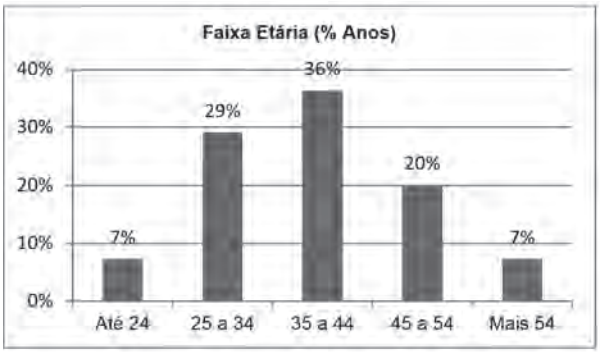
Os autores/pesquisadores, mesmo tendo posse de dados estatísticos, sempre deram ênfase às impressões manifestadas pelos cursistas por meio dos e-mails, dos comentários emitidos no próprio AVA, e também por meio das respostas sinceras emitidas nos questionários da Avaliação Final. Salientamos que a reunião de todos os aspectos acima citados foi marcante e muito significativa para a análise do processo como um todo.

Resultados obtidos

Conforme já mencionado acima, as impressões e o significado que os cursistas tiveram sobre os cursos foram mais significativos e marcantes para nós, enquanto pesquisadores e coordenadores, que os dados estatísticos obtidos. Entretanto, apresentamos os dados numéricos abaixo, que também comprovam e reforçam as impressões obtidas de forma indutiva, como é possível verificar a seguir.

Quanto à faixa etária dos participantes, as estatísticas mostraram que 7% eram cursistas com até 24 anos, 29% de cursistas entre 25 a 34 anos, 36% de cursistas entre 35 a 55 anos, 20% de cursistas de 45 a 54 anos e 7% com cursistas com mais de 54 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Faixa Etária por participante



Fonte: : NEAD/UEL (2014).

A média aqui apresentada, com destaque para a faixa de 35 a 44 anos, não diferencia-se da média nacional no tocante aos cursos de aperfeiçoamento e Pós-graduação. (FUJITA, 2010, p. 158). Os números comprovam, definitivamente, que a EaD é a modalidade de ensino e aprendizagem preferida do aprendente adulto (andragogia[2]) e, neste caso mais específico, totalmente influenciado pelo perfil requisitado nos cursos. No entanto, ainda segundo o próprio autor, essa média vem baixando ano a ano, seja pelo maior contato das pessoas com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), seja pela disseminação da filosofia de educar-se a distância, pelo conhecimento mais massificado da metodologia, das estratégias didáticas e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que envolvem a EaD.

Quanto a adoção do modelo pedagógico empregado nos cursos, *blended learning*, os cursistas mostraram-se favoráveis a esse tipo de modelo e a aula presencial (dois encontros), pois 31% consideraram ótimo, 42% consideram boa, 16% regular, 4% péssima e 7% não responderam (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Avaliação quanto à aula presencial

Fonte: : NEAD/UEL (2014).

Quanto à avaliação do material didático oferecido (e-books, vídeos, links, bibliografias adicionais, recomendação de leituras complementares etc.), os cursistas responderam: 56% ótimo, 35% bom e 9% regular (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Avaliação do material didático

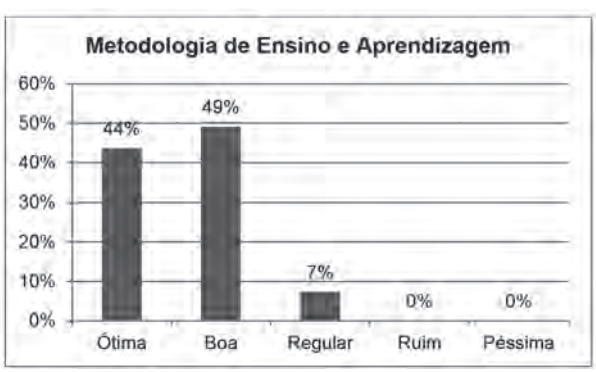
Fonte: : NEAD/UEL (2014).

Os números acima somente traduzem, por meio de seu depoimento, as impressões da cursista CNN:

> "Eu trabalho com material didático e posso afirmar que o conteúdo estava muito bom. Vi poucos erros nos materiais (do curso e dos colegas de curso – nos projetos). Todos sempre com crédito da imagem, referência e bem didáticos. Gostei muito do curso [...]. Não estava longo, para um curso de 60h, e nem curto. Dava o conteúdo que seria cobrado na avaliação e para a prática. Referências para quem quisesse estudar mais".

A Metodologia de Ensino e Aprendizagem adotada nos cursos, no momento da concepção do Projeto Político Pedagógico, obteve uma boa aceitação por parte dos cursistas, a saber (Gráfico 4):

Gráfico 4 - Metodologia de Ensino e Aprendizagem



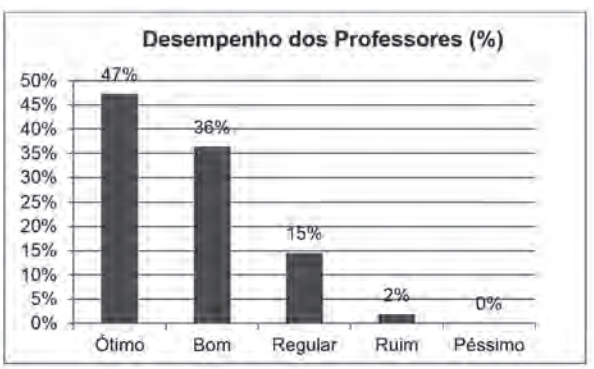
Fonte: : NEAD/UEL (2014).

2. Andragogia (Andrós = adulto; Agogé = conduzir, educar, guiar): arte de ensinar adultos.

> "É um ótimo curso devido à metodologia e à plataforma usadas. Isso permite que os alunos aprendam na medida de seus interesses. Por causa disso, o conteúdo fixa mais na mente, sem aquela "pressão" habitual que a gente tem no ensino presencial. O aprendizado é sólido". (Cursista SMB).

Os resultados abaixo evidenciam que grande parte dos percentuais positivos obtidos está relacionada à boa performance e desempenho dos profissionais ligados a este curso e que, principalmente, tiveram um contato mais direto com os cursistas: professores, tutores e equipe de apoio. No entanto, compartilhamos os créditos com todos os profissionais que, de forma direta ou indireta, atuaram e também fizeram parte desse processo educacional - uma equipe multidisciplinar, multifacetada e com funções pré-definidas: coordenadores, professores (formador e conteudista), tutores, secretárias, suporte técnico, web designer, editores de imagens e revisor.

Gráfico 5 - Desempenho dos Professores

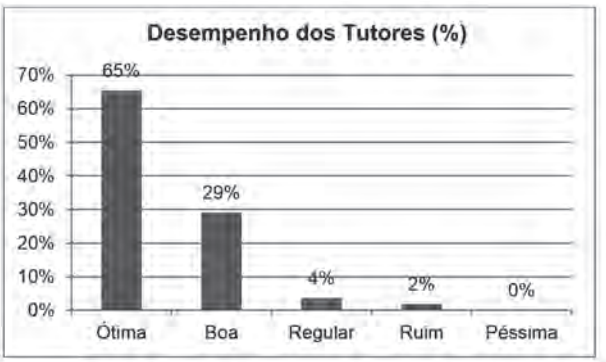


Fonte: : NEAD/UEL (2014).

> "Obrigada a todos que fizeram parte disso tudo, desde técnicos de estúdio, pessoal do design, tutores, professores, coordenadores e diretores dos órgãos envolvidos, e ao professor, pela paciência e dedicação sempre renovada, pelo bom humor e pelos conhecimentos partilhados". (Cursista CGG).

Os tutores – nosso próximo item de análise - possuem papel fundamental no processo educacional EaD. Dentre suas atividades, destacamos: participação ativa na prática pedagógica, auxílio sistemático e colaborativo junto ao cursista em questões administrativas e tecnológicas, acompanhando todo o seu processo de aprendizagem e garantindo segurança e bem-estar. Esse profissional contribui humanizando a relação professor/tutor-computador-cursista e vice-versa e, ainda, auxiliando o cursista no desenvolvimento e busca de sua autonomia intelectual. Costumeiramente, reforçamos que bons tutores ajudam a diminuir a distância transacional[3].

Gráfico 6 - Desempenho dos Tutores



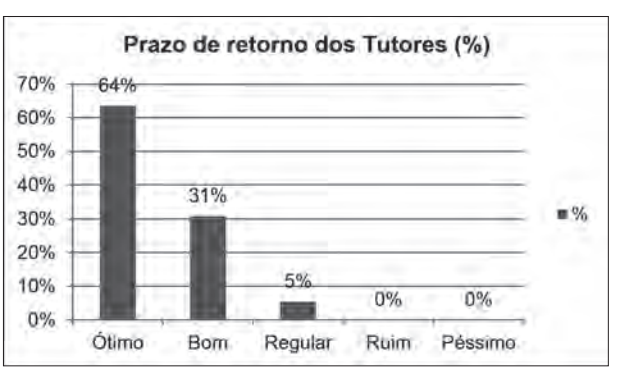
Fonte: : NEAD/UEL (2014).

> "Com o passar do tempo e com as conversas com a tutora, tudo foi ficando mais fácil. Reconheço que esgotei a paciência da mesma, mas valeu a pena porque vi um mundo novo se abrindo na minha frente, novas possibilidades, novos conceitos, novos desafios... E a experiência se tornou positiva e prazerosa, conforme as conversas com os membros do grupo. Mas confesso que o que aprendi com o curso, só consegui entender/aprender de tanto fazer, errar e tentar de novo". (Cursista DLMLP).

> "Primeiramente, a minha tutora, que foi extremamente atenciosa, não me deixou com dúvidas em momento algum. As pessoas responsáveis na preparação dos materiais e a secretária foram muito pontuais em seu papel! Obrigado". (Cursista MHS).

Outro aspecto positivo e marcante na pesquisa realizada sobre os tutores foi a avaliação realizada acerca do prazo de retorno dos tutores ao chamamento dos cursistas. Quanto menor for o prazo de resposta à solicitação dos cursistas, neste caso específico (65% ótima + 29% boa = 94%) – Gráfico 7 –, maior será a sensação de acompanhamento e de apoio sentida pelo cursista.

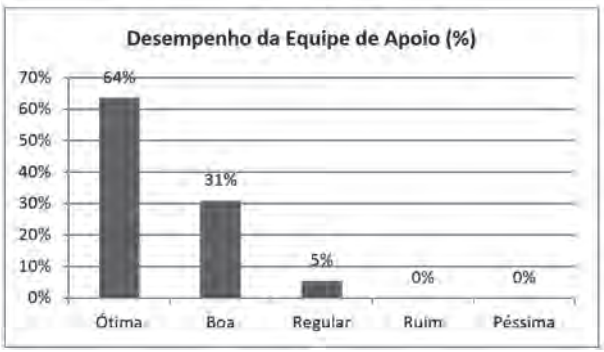
Gráfico 7 – Prazo de retorno dos tutores



Fonte: : NEAD/UEL (2014).

3. Para discussão acerca de 'distância Transacional', recomendamos a leitura de Bouchard (2000), cuja obra é intitulada "Autonomia e distância transacional na formação a distância".

Gráfico 8 - Desempenho da equipe de apoio



Fonte: : NEAD/UEL (2014).

Nossas experiências anteriores têm demonstrado que grande parte do índice relacionado à desistência dos cursos nesta modalidade de ensino tem sido atribuída, entre outros casos, à falta de acompanhamentos mais sistematizados e particularizados ao cursista.

> "A pronta-resposta da tutora às minhas dúvidas tanto de conteúdo como na plataforma. A sensibilidade, gentileza e pronto-atendimento da secretaria do PACC". (Cursista KJ).

> "Só posso agradecer toda a ajuda da tutora por ter compreendido minhas dificuldades com a plataforma Moodle e com relação aos meus problemas com falta de horário. Me esforcei e fiz o que pude, mas, sem a ajuda da equipe, talvez eu não teria conseguido terminar o curso". (Cursista APLBP).

> "Assim, o que fica para mim é a experiência adquirida e a certeza que tentarei ser melhor nas próximas empreitadas, pois é errando que se aprende. Gostaria de deixar aqui meu agradecimento a toda equipe do curso, pela paciência, carinho e disponibilidade em nos ajudar quando fosse preciso. O curso foi realmente maravilhoso". (Cursista AML).

> "Os coordenadores foram muito importantes para manter a organização na equipe. A tutora sempre disposta a ajudar. Foi muito bom participar do curso, aprendi muito. Acho que poderia ter me dedicado mais, participado dos fóruns, ter sido mais colaborativa no curso. Agradeço muito aos professores e aos tutores pelo belo trabalho". (Cursista LSGG).

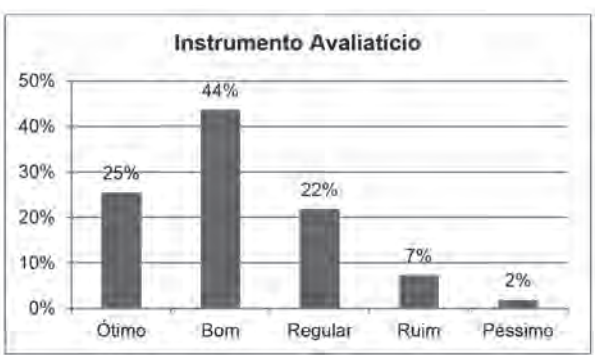
Temos plena convicção de que a composição da equipe interdisciplinar, nos trabalhos que envolvem o ensino e a aprendizagem a distância, está intimamente relacionada à boa seleção/contratação desses profissionais. A primeira vista, parecem ser redundantes essas colocações, mas fazem-se necessárias devido a suas especificidades. A organização das estratégias, a forma como essas estratégias didáticas são conduzidas (professor), a maneira como nos comunicamos com os cursistas (tutores) e os problemas técnicos, que porventura ocorrem e que devem ser rapidamente solucionados (equipe de apoio), entre outras, isto é, tudo que está relacionado ao curso, quando a distância, torna-se mais complexo e pode assumir graus e dimensões muito maiores que se acontecessem na modalidade Presencial. Evidentemente que não queremos aqui fazer comparações entre o Virtual e o Presencial, conforme já discutido anteriormente, mas citamos apenas como forma de relacionar evidências.

O sistema de avaliação

Antecedentes históricos da educação têm nos mostrado que um dos grandes entraves, considerado um aspecto muito discutível, tem sido o sistema de avaliação adotado nas disciplinas e em seus respectivos cursos, seja na modalidade Presencial ou a Distância.

Neste curso, especificamente, foram realizadas diversas estratégias didáticas, visando a oferecer ao aluno uma avaliação formativa e diagnóstica[4] (AZZI, 2002), atividades descritivas, fóruns de discussão (abertos), acompanhamento sistemático dos tutores (conteúdos e dúvidas técnicas e pedagógicas), suporte técnico (via e-mail do AVA) e administrativo (documentação e acessos ao sistema). Entretanto, foi realizada apenas uma avaliação formal de final de curso em atendimento à legislação vigente. Os dados seguintes referem-se a esse instrumento formal, utilizado para avaliar o desempenho dos cursistas.

Gráfico 9 - Instrumento avaliatício



Fonte: : NEAD/UEL (2014).

Sobre este tipo de avaliação, os cursistas emitiram alguns depoimentos que nos fazem refletir:

» "Primeiramente, o aluno deveria ser avaliado como um todo e não só na prova final. Tudo deveria contar pontos: participação dos fóruns, trabalho em equipe, quanto tempo ele atuava no curso e etc";

4. Avaliação formativa e diagnóstica (AZZI, 2002) - contínua, cumulativa não no sentido de acumular resultado, mas no sentido de que o conhecimento não pode ser avaliado de maneira fragmentada; abrangente no sentido de verificar se o aluno possui uma visão macro da problemática; sistemática e finalmente flexível, no sentido de poder ser avaliada a qualquer momento, em qualquer tempo.

» "Com relação ao processo de avaliação, todas as tarefas foram cumpridas no prazo e a nossa avaliação ficou restrita somente a uma prova tradicional. Ficou até contraditório, pois nas apostilas sugeriam uma avaliação em que se observasse vários pontos, como assiduidade, participação, interação e, na hora do próprio curso pôr em prática, isso não existiu";

» "Passamos por várias avaliações no decorrer do curso, no entanto, para sermos aprovados ou não, só foi válido a avaliação final. [...] Seria avaliado todo o processo, o que é de fato legítimo em um processo de avaliação. Trata-se de processo, do contrário caímos no mesmo método presencial e tradicional".

Os comentários emitidos pelos cursistas alertam-nos e sinalizam um certo grau de insatisfação com o modelo avaliatício aplicado. Todo o processo educacional baseou-se no principio da Aprendizagem Colaborativa Virtual, defendida por Behrens (2000), Almeida (2001), Palloff & Pratt (2002), Harasim (2003) e Moran (2007). Baseado nesses princípios, diversas estratégias didáticas foram realizadas, com o intuito de analisar e verificar o grau de conhecimento obtido pelos cursistas durante o processo, por meio da avaliação formativa e diagnóstica. No entanto, para atender à legislação atual, que exige uma avaliação final presencial, foi considerado apenas este quesito para a emissão da nota final. Realizamos, de certa forma, uma avaliação praticamente baseada nos moldes tradicionais.

Somos capazes de reconhecer que novas metodologias requerem novas formas de avaliação. Dessa forma, a reflexão sobre os resultados e os depoimentos dos cursistas nos farão repensar sobre outras formas de valorizar e pontuar todas as atividades realizadas no processo e, paralelamente, o atendimento da legislação vigente.

Sabemos que estamos passando por um período de reestruturação e que a própria legislação tende a adequar-se aos novos formatos, com o objetivo de tornar a educação mais eficiente, cujos resultados aparecerão num futuro bem próximo.

Ficamos felizes em participar deste processo e poder compartilhar, com especialistas e profissionais ligadas à temática, nossos acertos e, também, porque não dizer, os nossos erros. Estamos convictos de que estamos no caminho certo e os resultados iniciais obtidos são apenas uma amostragem de outros que virão.

Considerações finais

O oferecimento dos cursos (Ambiente Virtual de Aprendizagem, Tutoria em EaD e Material Didático) no 2º Semestre de 2014, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), são frutos de diversas articulações realizadas ao longo de sua história e de profissionais que acreditam que o ensino e a aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento, não podem estar desconectados das necessidades e demandas atuais.

As TDICs, seguindo nesta linha de pensamento, vêm ocupando cada vez mais espaço na sociedade (cotidiano das pessoas) e, também, por que não dizer, nos ambientes escolares. Novas formas de acesso e de tratamento das informações, de convertê-las em conhecimento e de aprender, implicam também novas formas de ensinar e de aprender (educação continuada e para a vida). As TDICs na educação ampliam nosso horizonte e fazem com que possamos sonhar com dias melhores e com a diminuição das desigualdades sociais por meio da Educação e essas premissas atendem plenamente aos objetivos propostos pela UAB e pelo PACC.

O oferecimento desses cursos atende, primeiramente, à demanda e às necessidades estruturais da UEL. No entanto, possui um significado visionário ainda maior. Além de ser considerada uma ação pioneira da instituição, representa o planejamento de ações do presente e aspirações de perspectivas futuras promissoras. Drucker (1962, p. 131) reforça: "o planejamento não diz respeito às decisões futuras, mas a implicações futuras de decisões presentes". Essas ações fazem parte do processo educacional da instituição, aqui representada pelo Nead/Labted/UEL.

A experiência vivenciada nos três cursos, desde a sua concepção até a sua efetiva conclusão, fazem-nos pensar que estamos no caminho certo. Sabemos que mais importante do que trilhar a longa caminhada é dar o primeiro passo. Nesse caso, já foi dado.

As ofertas não se esgotam e, de acordo com as novas demandas, é perfeitamente possível oferecer novos portfólios que possam cumprir e suprir às exigências do cotidiano institucional. Dessa forma, como parte do planejamento, para as novas edições do PACC/UEL (2015/2016), já foram realizadas as seguintes ofertas: Ambiente Virtual de Aprendizagem, Tutoria em EaD, Material Didático em EaD, Gestão Educacional e Tecnologias, Avaliação em EaD, Produção de Audiovisual em EaD, Produção de e-Pub e Estilos de Aprendizagem, Inteligências Múltiplas e Emocional.

Esperamos estar em outras oportunidades como esta aqui, relatando nossas ações e compartilhando experiências riquíssimas, que podem, de forma direta ou indireta, contribuir para o desenvolvimento ainda maior da EaD no Brasil.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos e tecnologia e conhecimento.** São Paulo: PROEM, 2001.

_____. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, M. (org.) **Educação on-line:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyolla, 2003. p. 201-215.

ARAUJO, C. F.; MAQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, M. F.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.) **Educação a distância:** estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 358-368.

AZZI, S. **Avaliação de desempenho do aluno na EaD.** 2002. Disponível em: ‹http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt5a.htm›. Acesso em: 24 mar. 2007.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio: Zahar, 1985.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. S.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (orgs) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p. 67-132.

BLIKSTEIN, P. **A mente brilhante de Paulo Blikstein**: depoimento. São Paulo: Revista EXAME. 2012

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Ed., 1994.

BOUCHARD, P. **Autonomia e distância transacional na formação a distância**. In: Alava, S. (org.). Ciberespaço e formações abertas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DRUKER, P. F. **Prática de administração de empresas**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

FUJITA, O. M. **Educação a distância, currículo e competência**: uma proposta de formação on-line para a gestão empresarial [on-line]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Tese de Doutorado em Educação. Disponível em: ‹http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26042010-091608/›.

HARASIM, L. **On-line collaborative learning** (OCL): the next generation for elearning. X Congresso Internacional, ABED, Porto Alegre: 2003. Disponível em: ‹http://www.slideshare.net/aquifolium/linda-harasim-on-online-collaborative-learning, slide 17-19›. Acesso em: 09 set. 2009.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, L. O. L. **Mutações em educação segundo McLuhan**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

MOTA, R.; INAMORATO, A. **MOOC**, uma revolução em curso. Jornal da Ciência, 2012.

MORAN, J. M. **Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem**. 2007. Disponível em: ‹http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000300006›. Acesso em: 17 set. 2009.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.

43

A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E SUA CONTRIBUIÇÃO NA REDUÇÃO DO NÚMERO DE EVASÃO EM CURSOS A DISTÂNCIA

CONSOLINO, Andrea Maria Giannico de Araújo Viana
Mestre. Coordenadora de TICs da EaD-Unitau, EPTS. UNITAU.

OLIVEIRA, Márcia Regina de
Mestre. Coordenadora dos Cursos Superiores de Tecnologia da área de Gestão e Negócios. UNITAU.

MONTEIRO, Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz
Doutora. Coordenadora Geral da EaD-Unitau. UNITAU.

VEIGA, Susana Aparecida da
Mestre. Supervisora de Atividades Complementares da EaD-Unitau. UNITAU.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Índice de Evasão.
Tecnologia de Informação e Comunicação.

A evasão é um dos maiores problemas das instituições de ensino no Brasil e no mundo. O desligamento de estudantes do curso configura desperdícios acadêmicos, sociais e econômicos. A falta de interação no ambiente virtual tem sido sinalizada, em pesquisas, como uma justificativa para ela ocorrer. Este trabalho tem como objetivo debater como a falta de interatividade no ambiente virtual dos cursos a distância pode aumentar o número de evasão de uma instituição e como as Tecnologias de Informação podem reverter esse quadro. Ele apresenta, ainda, o que a Universidade de Taubaté vem realizando no sentido de modernização de seu Ambiente Virtual de Aprendizagem de seus cursos a distância, com o intuito de deixá-lo mais dinâmico e interativo, sempre focando na qualidade e, com isso, diminuindo o número de alunos evadidos.

Introdução

A evasão é um dos maiores problemas das instituições de ensino no Brasil e no mundo. O desligamento de estudantes do curso configura desperdícios acadêmicos, sociais e econômicos. No Brasil, a evasão nos cursos superiores a distância foi de 41,7% e, no estado de São Paulo, este número é de 42,7%, segundo pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. (SEMESP, 2013).

O aluno abandona o curso pelos mais diferentes motivos, por exemplo, falta de tempo para estudar, custo da matrícula e/ou mensalidade, mudança de cidade, desemprego, problemas de saúde, falta de adaptação ao curso, metodologia e tecnologia, entre outros.

Para alguns desses motivos, as instituições têm pouco o que fazer para controlar a evasão, mas a falta de adaptação ao curso, metodologia e tecnologia, por exemplo, merece especial atenção e planejamento de ações para mitigar tal problema.

Além disso, nota-se que são poucas as instituições que possuem programas institucionalizados de combate à evasão, com acompanhamento de resultados e ações planejadas.

A Universidade de Taubaté, em 2015, oferece quinze cursos na modalidade a distância, sendo dez cursos de licenciatura e cinco cursos superiores de tecnologia em três diferentes polos, nas cidades de Taubaté, São José dos Campos e Ubatuba.

Nas licenciaturas, são ofertados os cursos de Pedagogia, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Educação Física, Artes Visuais, Matemática, Química e Biologia. Nos cursos superiores de tecnologia, são ofertados Apicultura e Meliponicultura, Logística, Gestão Comercial, Processos Gerenciais e Gestão de Recursos Humanos. A universidade conta, atualmente, com, aproximadamente, oitocentos alunos matriculados nos quinze cursos.

A estrutura metodológica dos cursos, além das atividades presenciais, prevê a adoção de duas mídias integradas: livros-texto, conteúdos e roteiros de estudos em ambiente virtual de aprendizado (AVA). Devido aos encontros presenciais com aulas expositivas, os cursos são caracterizados como semipresenciais.

A EaD-Unitau apresentou índice médio de evasão de 14,94%, em 2014. E, por meio de pesquisas realizadas com os alunos que trancaram matrículas, identificou os motivos pelos quais os alunos desligaram-se do curso. Sendo um dos motivos apontados a falta de interatividade no ambiente virtual.

Assim, a EaD-Unitau investiu em um plano de melhoria para aprimorar o ambiente virtual de aprendizado, tornando-o mais dinâmico para que o objetivo pedagógico seja alcançado, visando, ainda, a reduzir os índices de evasão de alunos.

Com este trabalho, objetiva-se debater como a falta de interatividade no ambiente virtual dos cursos a distância pode aumentar o número de evasão de uma instituição e o que a Universidade de Taubaté, com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), tem feito para reduzir esses números.

Justificativa

Os atuais sistemas de educação formal apresentam-se incapazes de atender às demandas massivas, diversificadas e dinâmicas de educação e formação. De outra forma, as mudanças nos aspectos pedagógicos e tecnológicos implicam no consequente aumento de custos nos níveis Médio e Superior de Ensino.

> [...] a demanda de formação não apenas conhece um enorme crescimento quantitativo, ela sofre também uma profunda mutação qualitativa no sentido de uma necessidade crescente de diversificação e de personalização. Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem as suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida. (LÉVY, 1999, p. 169).

O século XXI encontrou, na EaD, uma opção às exigências pedagógicas e sociais juntamente com o apoio das novas TICs. A EaD passou a ocupar uma posição estratégica na satisfação às amplas e diversificadas necessidades de qualificação profissional.

Segundo Kenski (2003), a sociedade da informação passou a exigir um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação. O amplo acesso e o uso das novas tecnologias condicionaram a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional.

O crescimento no número de cursos de Ensino a Distância no Brasil e o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) propiciaram o surgimento de diferentes plataformas ou ambientes virtuais de aprendizagem, facilitando a comunicação entre os alunos e professores. Dentre as várias plataformas disponíveis e usadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, as mais difundidas são *TelEduc*, *AulaNet*, *Amadeus*, *Eureka*, Moodle, *e-Proinfo*, *Learning Space* e *WebCTNos*, contudo, a maioria das IES opta por desenvolver e utilizar uma plataforma própria.

Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 641)

> [...] o preparo de um curso em EaD requer as atividades do especialista no assunto e profissionais da área da instrução que organizem o conteúdo, de acordo com a teoria e a prática da gestão da informação e das teorias da aprendizagem. O enfoque inovador que se sugere nesse subsistema é o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) que devem ser corretamente aplicadas na prática didático-pedagógica para garantir o sucesso do curso na modalidade a distância.

Os novos formatos para salas virtuais requerem uma comunidade de aprendizagem em rede, com conteúdos e processos dinâmicos, encontrando espaço para viabilização nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Para Santos (2011), nos AVAs, a sala de aula virtual é pré-formatada, com atividades síncronas e assíncronas, além de explorar diferentes canais de comunicação (chats, fóruns, listas etc.) e permitir que tutores e alunos possam opinar sobre o conteúdo.

Na pesquisa desenvolvida por Santos (2011), este relatou o observado nas dissertações de Minholi (2007) e Fernandes (2007), em seus trabalhos de investigação sobre, respectivamente, o uso do AVA Moodle em Educação a Distância e o estabelecimento de redes de aprendizagem colaborativa. Ambos trabalhos ressaltaram a importância em considerar, na EaD, sua capacidade para agregar dinâmica e qualitativamente os atores da relação educativa; fornecer continuamente interatividade e retroação; diminuir a distância transacional; permitir acompanhamento avaliativo formativo e somativo; manter a memória das interações; agregar diferentes linguagens tecnológicas e servir a situações de intermitência entre Ensino Presencial e ensino não Presencial. Além dessas características, os autores relatam a importância da flexibilidade do trabalho docente, o que permite a adoção de múltiplas estratégias pedagógicas.

Nos cursos de modalidade de Ensino a Distância oferecidos pela Universidade de Taubaté (Unitau), por meio do Núcleo de Ensino a Distância (Nead), tem sido empregada a plataforma Moodle. Esta foi criada pelo educador e informático Martin Dougiamas, baseando-se nos princípios do construtivismo social. Trata-se de um *software* livre de apoio à aprendizagem, desenvolvido em *php* e com banco de dados *MySQL*, *PostgreSQL*, *Oracle*, *Access* e *Interbase*.

O Moodle é muito utilizado para a construção dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Este *software* disponibiliza ferramentas que propiciam a comunicação entre os participantes do AVA, bem como ferramentas de publicação de conteúdo. Mais que isso, o AVA também apresenta ferramentas de gerenciamento das atividades on-line. Portanto, essa plataforma apresenta toda a estrutura administrativa e acadêmica, assim como ferramentas de interação. (PAVEZI et al., 2011).

O uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle foi, por muito tempo, utilizado apenas como recurso de apoio a aulas presenciais (MASCARENHAS, 2007) e só depois como ferramenta de Ensino a Distância. (REGO; GOMES; LUCENA; BRITO, 2011).

> Com a ampla adoção desse ambiente pelas instituições de ensino em geral e pelas instituições de ensino superior (IES), a familiaridade de professores e alunos com o Moodle permite a exploração dessa ferramenta em outras atividades de ensino, principalmente naquelas de auxílio à coordenação. (SILVA, VALLIM FILHO, 2013).

Revisão de Literatura

Evasão no Ensino Superior

A evasão pode ser medida de várias maneiras: em uma instituição de Ensino Superior, em um curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos e em qualquer outro universo.

Segundo Jensen e Almeida (2009), diversos são os motivos que podem levar os alunos à desistência em cursos a distância. Esses motivos podem ser a falta de tempo para realizar as tarefas propostas; muitas horas de trabalho que deixam o aluno cansado, desestimulando o estudo; compromissos e problemas familiares; não domínio da tecnologia para o uso do ambiente virtual; falta de interatividade no curso, fazendo com que os alunos sintam-se solitários, sem ter com quem discutir os assuntos propostos e dúvidas recorrentes a eles.

Pode-se estudar a evasão em instituições de ensino ou em um sistema. O estudo interno, realizado por uma IES com base em seus dados, pode ser, muitas vezes, mais detalhado, porque é possível institucionalizar um mecanismo de acompanhamento da evasão, registrando os diversos casos, agrupando e analisando subgrupos, ou diferentes situações (cancelamento, trancamento, transferência, desistência, por exemplo); e, a partir daí, organizar tabelas e gráficos que demonstrem a evolução da evasão, para buscar formas de combatê-la com fundamento nos resultados. (SILVA FILHO; MOTEJUNAS; HIPÓLITO; LOBO, 2007).

Numa IES, a evasão pode ser medida pela simples organização das informações disponíveis nos setores de registro e controle acadêmico. É possível até medir a evasão em uma turma pela comparação entre o número de ingressantes no ano de formação dessa turma e o número de concluintes do mesmo grupo de alunos, conforme colocam Silva Filho, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007). Segundo esse autores, o cálculo do percentual da evasão referente ao ano n é dado por:

$$E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)], (1).$$

Nesta fórmula, E é evasão, M é o número de matriculados, C é o número de concluintes, I é o número de ingressantes, n é o ano em estudo e (n-1) é o ano anterior.

De acordo com o Censo EaD (2013), a evasão de alunos é apontada pelas instituições pesquisadas como o maior obstáculo enfrentado na execução de cursos de EaD.

Tecnologias Educacionais e Interatividade na Educação a Distância

Papert (1994) declara que a mídia digital tem como contribuição real para a educação a característica de flexibilidade, isto é, a interação do usuário e o comando do *software*, o que permite que cada indivíduo descubra seus próprios caminhos ao aprendizado.

O mais importante, em todo desenvolvimento, é criar atividades que propiciem uma interatividade entre o computador e o usuário. Existem vários níveis de interatividade, o importante é saber como dosar essa interatividade para que o objetivo pedagógico seja alcançado, pois, dependendo da ação proposta, o aluno poderá imergir na atividade e assimilar o conteúdo de forma agradável. Nesse caso, o aluno, sem saber, estará aprendendo de forma desafiadora e inovadora. Como sabemos, o aluno motiva-se por desafios, e esse é o papel do software educativo: explorar vários estímulos com a multimídia, podendo tornar o aluno mais concentrado no assunto explorado. (GEBRAN, 2009).

> A interatividade no ambiente virtual de aprendizagem constitui uma importante forma de garantir a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento, parte fundamental da educação a distância. A observação dos dispositivos que permitem o diálogo, ainda que restrita ao espaço do fórum de discussão, do chat e do texto colaborativo, indica as potencialidades que tais possibilidades de comunicação acrescentam ao ensino não presencial. (MALDONADO, REICHERT, 2010, p. 123).

Segundo Maia e Meirelles (2003), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem ser consideradas, hoje, como recursos-chave na construção de processos de aprendizagem eficazes. Elas introduziram importantes possibilidades de interação, intercâmbio de ideias e de materiais.

As TICs são apontadas como solução para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem muito utilizados na Educação a Distância (EaD), pois fornecem recursos mais eficazes para atender e motivar os envolvidos no processo de ensino eaprendizagem e, com isso, diminuir o número de alunos evadidos. (MAIA; MEIRELLES, 2003).

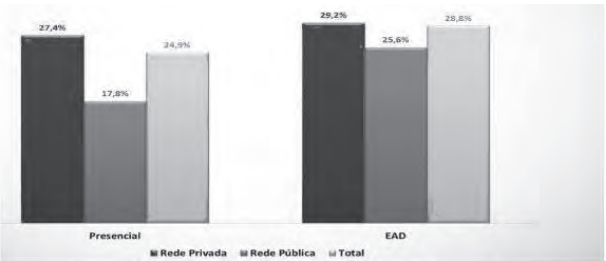
Apresentação dos Dados

Segundo Bittencourt e Mercado (2014), a evasão no Ensino Superior atinge e aflige muitas instituições de ensino. É uma preocupação muito grande para empresários, diretores, reitores, pesquisadores, pais e alunos.

> A evasão na EaD tem sido abordada como um problema que está muito presente em todas as instituições educacionais e em todos os níveis de ensino de um modo geral. Ou seja, podem-se perceber problemas deste tipo que vão desde os cursos de educação básica, capacitação, aperfeiçoamento, extensão, técnico até os cursos de graduação e pós-graduação. (BITTENCOURT; MERCADO, 2014 p. 470).

Conforme o Censo EaD (2013), a evasão dos alunos é apontada como o maior desafio para a execução dos cursos EaD. Este índice varia de acordo com o tipo de EaD praticado, como apresenta o Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Evasão por tipo de curso



Fonte: Censo EaD (2013).

Os cursos livres, que, nos últimos anos, apresentam a evasão entre 10,05% e 17,08%, quase empatam com os cursos regularmente credenciados pelo MEC, apresentando, nos últimos anos, uma evolução de 11,74% para 16,94%. (Quadro 1). A evasão entre alunos que cursam apenas disciplinas a distância é a menor apresentada.

Quadro 1 - Percentual de evasão nos diferentes cursos EaD

PERCENTUAL DE EVASÃO NOS DIFERENTES CURSOS EaD					
	Regul. total. AD	Regul. Semip.	Disc. EaD Pres.	Livre não corp.	Livre corp.
Não houve	7	4	7	12	6
0 a 5%	10	7	17	23	16
6 a 10%	17	16	13	9	14
11 a 15%	10	8	6	11	10
16 a 20%	17	9	5	12	8
21 a 25%	11	1	3	9	7
26 a 30%	9	2	2	12	6
31 a 40%	10	1	1	9	5
41 a 50%	6	2	0	4	2
51 a 60%	2	1	0	3	0
61 a 70%	0	0	0	0	0
71 a 80%	0	0	0	0	0
81 a 90%	0	0	0	0	0
Mais de 90%	0	0	0	0	0
Legenda: Regul. total. AD = regulamentado totalmente a distância. Regul. Semip. = regulamentado semipresencial. Disc. EaD Pres. = disciplina de EaD de curso presencial. Livre não corp. = livre não corporativo Livre corp. = livre corporativo.					

Fonte: Censo EaD (2013).

Quadro 2 - Causas de evasão nos diferentes cursos EaD

	Regulamentados totalmente a distância	Regulamentados semipresenciais	Disciplinas EaD de cursos presenciais	Livres não corporativos	Livres corporativos
Falta de tempo para estudar e participar do curso	68	32	17	59	43
Custo da matrícula e/ou mensalidade do curso	18	8	3	3	1
Viagens a trabalho	18	11	2	6	12
Desemprego	23	13	2	5	1
Falta de adaptação à metodologia	51	18	15	33	21
Acúmulo de atividades no trabalho	41	22	9	36	40
Impedimentos criados pela chefia	4	2	0	3	4
Não informado	39	44	51	56	45
Outras*	16	6	2	9	6

*Família; saúde; falta de vagas no polo; problemas pessoais; falta de bons resultados; problemas de conexão e uso de mídias; outro curso; motivos não informados; falta de recursos tecnológicos; falta de acesso a computadores; falta de domínio do ambiente; falta de comprometimento com o estudo; falta de hábito de estudo; falta de adaptação ao conteúdo; dificuldade de estudar sozinho; dificuldades de pagar transporte para ir ao polo; falta de orientação e apoio na solução de dúvidas; curso mais difícil que imaginava; não atendeu às expectativas; passou em outro curso Presencial; desinteresse; audiências/reuniões de trabalho; falta de comprometimento pelos organizadores do curso; não é curso corporativo e depende da gestão; não teve evasão na modalidades de ensino;

Fonte: Censo EaD (2013).

Nota-se que o percentual de evasão nos cursos EaD Semipresencial regulamentado é menor do que nos cursos totalmente a distância (Quadro 2).

As principais causas de evasão nos diferentes cursos oferecidos pelas instituições formadoras participantes do Censo EaD (2013), apontadas pelos respondentes, foram a falta de tempo para estudar e participar do curso (32,1%), o acúmulo de atividades no trabalho (21,4%) e a falta de adaptação à metodologia (19,6%).

Nos cursos regulamentados semipresenciais, o Gráfico 2, a seguir, apresenta o motivo pelo qual o aluno trancou o curso de acordo com o Censo EaD (2013). Dentre os principais motivos apontados para evasão, Bittencourt e Mercado (2014) destacam que a falta de tempo para conciliar as atividades profissionais, pessoais e as do curso é o fator que mais atinge os alunos da modalidade a distância no Brasil. São muitos os relatos e casos encontrados na literatura. "Os alunos, após disponibilizarem muito tempo no trabalho, chegam em

Gráfico 2 - Motivo pelo qual trancou o curso - Censo EAD

Fonte: Censo EaD (2013).

casa muitas vezes cansados e exaustos, não sobrando mais tempo para os estudos". (BITTENCOURT; MERCADO, 2014, p. 488).

A Universidade de Taubaté apresenta os seguintes números de alunos matriculados: no Polo de Taubaté, são 353 alunos; em São José dos Campos, 156; e em Ubatuba, 234; perfazendo a soma de 743 alunos nos dez cursos de Licenciatura e nos cinco cursos Superiores de Tecnologia.

A Evasão nos diferentes cursos da EaD-Unitau é apresentada na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Evasão nos diferentes cursos EaD-Unitau

ANOS	CANCEL.	DESIST.	TRANC.	TOTAL GERAL
2014	5	46	60	111
2015			68	68
Total Geral	5	46	128	179

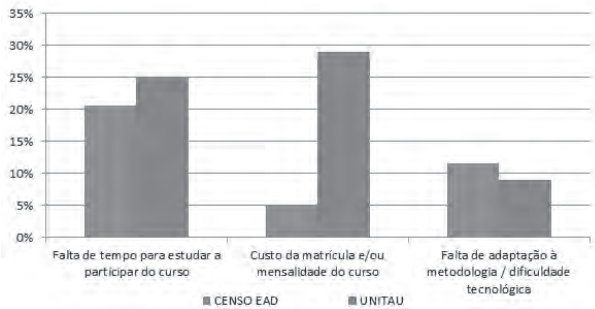
Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Assim, podemos afirmar que a EaD-Unitau apresentou índice médio de evasão de 14,94%, em 2014. O Gráfico 3 apresenta o motivo pelos quais os alunos, na Universidade de Taubaté, abandonam (ou trancam) os cursos.

Nota-se que, na Universidade de Taubaté, os números dos motivos pelos quais os alunos abandonam (ou trancam) os cursos são um pouco diferentes dos números do Censo Nacional. Em primeiro lugar, aparecem problemas financeiros (com 29%), seguido de falta de tempo (25%) e a localização dos polos (12%).

O Gráfico 4, abaixo, apresenta um comparativo entre os dados com Censo EaD (2013) e os dados da Unitau, para os principais motivos de evasão dos alunos de Educação a Distância.

Gráfico 4 - Motivos comuns de evasão - EaD – Unitau

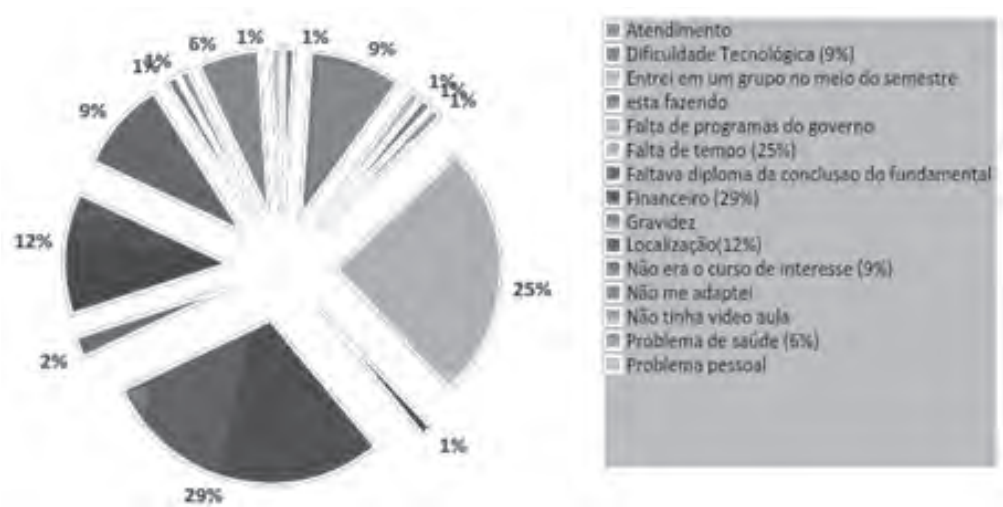


Fonte: EaD-Unitau (2014-2015)..

Evasão X O problema da falta de interatividade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Como colocado anteriormente, a evasão dos alunos é o maior obstáculo enfrentado pelas instituições que oferecem cursos a distância. Segundo o Censo EaD (2013), ela representa 15,4% dos obstáculos enfrentados pelas instituições. A evasão em cursos a distância é um problema real e preocupante e são muitos os fatores que podem levar o aluno a desistir do seu curso. Os outros obstáculos encontrados, segundo o Censo EaD (2013), são: desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD (12,8%); resistência dos educandos à EaD (10,7%); e resistência dos educadores à EaD (9,8%).

Gráfico 3 - Motivo pelo qual trancou o curso - UNITAU



Fonte: EaD-Unitau (2014-2015).

Para os alunos, os problemas encontrados são outros. Segundo Amarilla Filho (2011), o Ensino a Distância requer disciplina e autonomia por parte do aluno, pois, na EaD, o estudo é geralmente solitário, uma vez que quase não existe a socialização presencial com os colegas. Outros problemas encontrados, de acordo com o Censo EaD (2013), seriam a falta de tempo para realizar as tarefas; a ausência física de um professor e as dificuldades em compreender as ferramentas (dominar as tecnologias) disponibilizadas no ambiente virtual e a falta de interatividade.

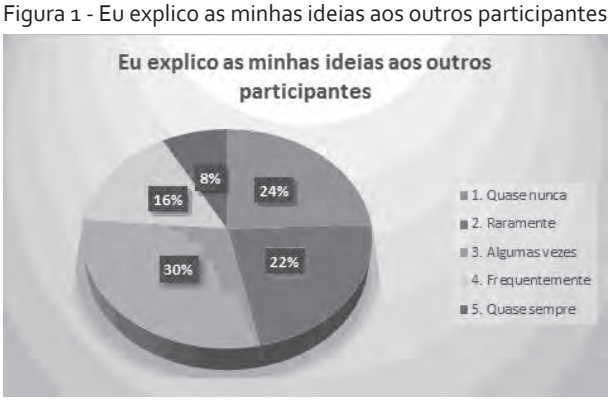
> [...] no interior do AVA, o aluno precisa "navegar" pelas ferramentas do ambiente, bem como saber postar atividades, responder aos questionamentos em janelas que se abrem, os "pop ups", consultar sua avaliação e observações do tutor, devendo estabelecer um compromisso em obter conhecimento, além de apresentar uma relação dialógica mediada pelo professor virtual. São estas habilidades que o aluno deve dominar, o que para muitos não é uma tarefa fácil. (CAPELETTI, 2014, p. 6).

Ainda segundo Capeletti (2014), a dificuldade em dominar as ferramentas e ausência física do professor, naquele momento, para sanar essa dúvida, pode tornar-se algo desanimador.

A falta de interatividade também foi umas das justificativas apresentadas pelos alunos da Universidade de Taubaté ao serem questionados sobre os motivos de terem abandonado o curso.

As figuras 1 e 2 (abaixo) apresentam o resultado de uma pesquisa realizada com os alunos EaD-Unitau. As duas perguntas apresentadas estavam relacionadas à Interatividade. A primeira pergunta (Figura 1) era: "Eu explico as minhas ideias aos outros participantes?" A grande maioria, 46% dos alunos, afirmou que quase nunca ou raramente faz isso. Se considerarmos, ainda, que 30% afirmou que faz isso somente algumas vezes, esse número sobe para 76%. A segunda pergunta era: "Peço aos outros alunos explicações sobre as ideias deles?" Aqui, 54% responderam que quase nunca ou raramente fazem isso e 27% fazem isso apenas algumas vezes. É possível observar que os alunos não interagem entre si no ambiente virtual.

Figura 1 - Eu explico as minhas ideias aos outros participantes



Fonte: EaD-Unitau (2014-2015)..

Todaro et al. (2014) colocam que a falta de interação e de afetividade na EaD têm sido sinalizadas como justificativas para a evasão. Ou seja, as razões que motivam os alunos, que se inserem nessa modalidade de ensino, a desistirem dos cursos estão, na maioria das vezes, associadas à falta de convívio social entre colegas e professores. Os alunos sentem dificuldades em adaptar-se a esta nova realidade de ensino.

Os números alarmantes da evasão na EaD exigem um esforço efetivo das instituições de ensino, no sentido de entender e explicar as suas causas, de forma a propiciar ações corretivas e preventivas em relação à evasão. Segundo Maia e Meirelles (2003), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são consideradas como recursos-chave na construção de processos de aprendizagem eficazes.

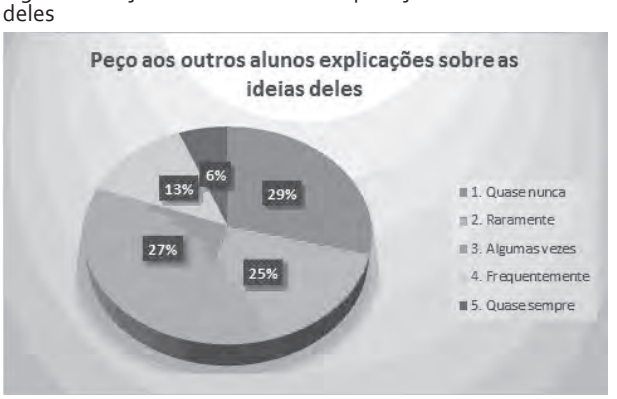
As TICs, ao longo do tempo, introduziram importantes possibilidades de interação, intercâmbio de ideias e conteúdos, gerando conexão entre alunos e professores, assim como dos alunos entre si, e até dos professores entre si. Mas como as TICs podem contribuir para minimizar a evasão na EaD na Universidade de Taubaté e melhorar a qualidade do ensino oferecido?

As novas tecnologias e técnicas de ensino fornecem recursos mais eficazes para atender e motivar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, com isso, diminuir o número de alunos evadidos.

A falta de interatividade no ambiente virtual também foi umas das justificativas apresentadas pelos alunos da Universidade de Taubaté ao serem questionados sobre os motivos de terem abandonado o curso a Universidade.

No que concerne à utilização das TICs como estratégia para auxiliar a diminuir esse número, a Universidade de Taubaté iniciou uma "modernização" do ambiente virtual utilizado nos cursos de Educação a Distância, deixando o ambiente e as salas virtuais mais interativas, com mais horários de chats entre professores e alunos, fóruns permanentes, videoconferências, videoaulas, tutoriais e muitos outros instrumentos, sempre com o intuito do aluno não sentir-se sozinho.

Figura 2 - Peço aos outros alunos explicações sobre as ideias deles



Fonte: EaD-Unitau (2014-2015)..

Ambiente Virtual EaD-Unitau: implantando melhorias

Para a promoção de cursos a distância, ambientes virtuais estruturados são desenvolvidos com o objetivo de promover a aprendizagem. O EaD-Unitau utiliza o Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning*) que:

> É um sistema para gerenciamento de cursos (SGC) - um programa para computador destinado a auxiliar educadores a criar cursos on-line de qualidade. Tais sistemas de educação via Internet são algumas vezes também chamados de Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). (FILHO, 2004, p. 1).

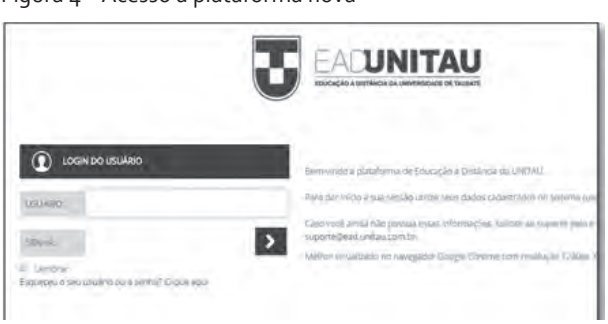
O Moodle permite maior interação entre aluno e tutor, com um aprendizado mais colaborativo. Essa "interatividade entre os participantes acontece entre os meios de comunicação síncrona, ou seja, a comunicação que se estabelece em no mesmo tempo, exemplo: bate-papo". (RIBEIRO et al., 2007, p. 2).

Ribeiro et al. (2007, p. 2) também comentam a existência de atividades assincronas que "são aquelas que acontecem em tempo diferente, não sendo necessário que os participantes envolvidos estejam on-line".

Figura 3 - Acesso à plataforma antiga

Fonte: Acervo das autoras.

Figura 4 – Acesso à plataforma nova



Fonte: Acervo das autoras.

Figura 5 -Template da plataforma antiga

Fonte: Acervo das autoras.

Figura 6 -Template da plataforma nova

Fonte: Acervo das autoras.

O EaD-Unitau iniciou a plataforma com a versão 1.9 e, no ano de 2014, quando foi realizada a pesquisa, estávamos ainda na versão 2.2.2, quando, na realidade, já existia a versão 2.7. O resultado da pesquisa realizada contribuiu para a alteração na plataforma e uma das propostas era deixar a mesma com mais recursos interativos.

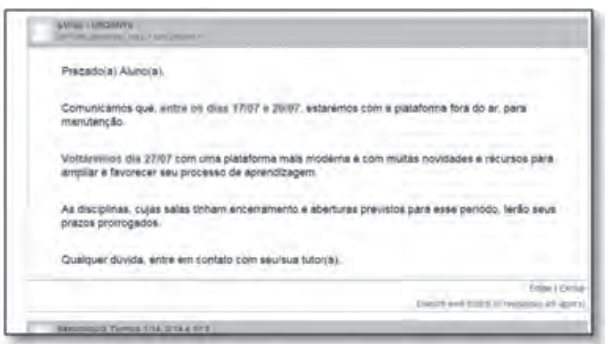
A Universidade de Taubaté, nos primeiros meses de 2015, iniciou um processo de modernização do ambiente virtual, com a implementação de salas virtuais novas e com mais recursos. O intuito era deixar este ambiente mais interativo e dinâmico para os alunos.

Em julho de 2015, foi realizado o Upgrade da plataforma Moodle, migrando da versão 2.2.2 para a versão 2.8.5, além de modificação no template e criação de um tema mais moderno. As Figuras 3 e 4 apresentam como era o acesso ao ambiente virtual e como ele está no momento.

Nesse processo de modernização, tudo está sendo pensado nos menores detalhes. O *template* da página inicial foi o primeiro a ser alterado (Figuras 5 e 6). Atualmente, a primeira informação encontrada pelos alunos, na página inicial dos cursos EaD da Unitau, é um tutorial, ensinando como utilizar o novo ambiente virtual.

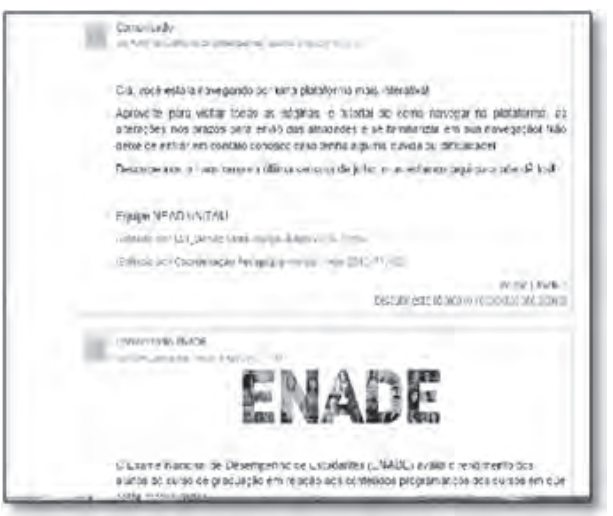
Os comunicados e notícias para os alunos na plataforma antiga eram apenas textuais. Com a plataforma nova, foram inseridas imagens relacionadas aos textos, tornando as mensagens mais atrativas (Figuras 7 e 8).

Figura 7 - Comunicados plataforma antiga



Fonte: Acervo das autoras.

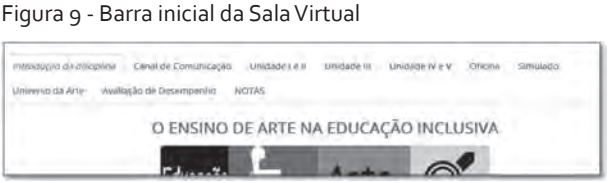
Figura 8 - Comunicados plataforma nova



Fonte: Acervo das autoras.

Para simplificar o "deslocamento" do aluno dentro da sala virtual, na nova versão, foi acrescentada uma barra com os *links* das subdivisões e os pontos mais importantes da mesma. Na Figura 9 é possível observar isso mais facilmente. O exemplo apresentado é da disciplina O Ensino da Arte na Educação Inclusiva. Na barra superior, o aluno encontrará o link para as tarefas e informações das Unidades I e II, por exemplo, para as questões do Simulado ou para a Avaliação de Desempenho.

Figura 9 - Barra inicial da Sala Virtual



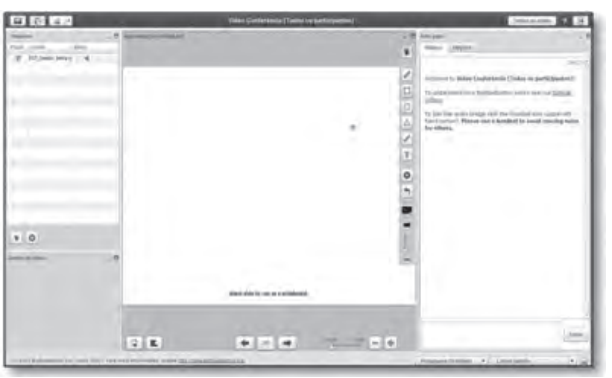
Fonte: Acervo das autoras.

Com a versão 2.8.5, foi possível a instalação de *plug-ins* como *Progress Bar*, *Draganddropmarkers*, *Game*, *BigBlueButtonBN*, *Chemistry Editor*, *Mathslate*, *Geogebra*, Presença, Formato tópico único, Controle Deslizante, *People*, *TinyMCEMathslate*, Glossário (Padrão) e Comentários (Padrão), possibilitando uma ampliação dos recursos oferecidos para um melhor aprendizado e interação do aluno EaD.

Figura 10 - Plug-in Barra de Progresso

Fonte: Acervo das autoras.

Figura 11 - Plug-in BigBlueButtonBN



Fonte: Acervo das autoras.

Os *plug-ins* instalados na plataforma contribuíram para o funcionamento de vários recursos na plataforma Moodle, como a barra de progresso (Figura 10), que mostra por cores as atividades que o aluno já enviou ou não, assim como as datas de encerramento das atividades. Para a navegação, nas salas virtuais, foi instalado o *plug-in* Formato Tópico Único (Figura 9), permitindo colocar as unidades/tópicos em páginas diferentes (*tab*), deixando uma página mais limpa e de fácil navegação.

Outra novidade que contribuiu muito para a interação entre aluno e tutor foi o *BigBlueButtonBN* (Figura 11), que é um *plug-in* que permite a realização de videoconferências e a inserção de eslaides em tempo real, além de possuir uma lousa para que o professor possa explicar o conteúdo da disciplina.

As disciplinas oferecidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem contam com fóruns de discussão, *chats*, tarefas objetivas (questionários) e subjetivas (tarefas),

como é destacado na Figura 12. Todas as salas virtuais contam ainda com um glossário das palavras mais importantes, além de um simulado, como avaliação virtual final da disciplina.

Figura 12 - Ferramentas Utilizadas

Fonte: Acervo das autoras.

As salas de Estágio, TCC e Atividades Complementares contam com fóruns permanentes de dúvidas e chats semanais, nos quais os alunos podem conversar com os professores sem a necessidade de se deslocarem ao Polo.

Outra novidade, dentro do processo de modernização do ambiente virtual, é implantação do GMoodle. O GMoodle é uma ferramenta projetada para ser um armazém de dados do Moodle, destinado à emissão de relatórios gerenciais. Os relatórios oferecidos no GMoodle são mais eficientes que os relatórios oferecidos pelo próprio Moodle. Com ele, será possível realizar, por exemplo: Monitoramento de acesso nos conteúdos e atividades do curso; Acesso personalizado a relatórios a nível de curso ou do ambiente Moodle; Pesquisa de conteúdo do curso, fórum em vários ambientes do Moodle; Integração/unificação de relatórios de vários ambientes do Moodle; dentre muitas outras.

A ideia da implantação do GMoodle é poder, por exemplo, efetuar um acompanhamento pedagógico dos alunos de uma maneira mais ágil e mais fácil. Com este sistema, será possível verificar, por exemplo, com mais precisão há quantos dias um aluno não acessa o ambiente virtual. Com isso, o professor poderá entrar em contato para verificar o que está ocorrendo. Ou, se o professor assim desejar, poderá programar uma mensagem automática, que será enviada para todos os alunos de determinada disciplina, se os mesmos ausentarem-se do ambiente virtual por mais de uma semana.

Considerações finais

A evasão nos cursos superiores a distância, no Brasil, foi de 41,7% e, no estado de São Paulo, de 42,7%, segundo a pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP, 2013). Já a EaD-Unitau, no mesmo período, obteve índice médio de evasão de 14,94% em seus cursos.

Nota-se que o índice de evasão apresentado pela EaD-Unitau é expressivamente menor que os índices apresentados, no ano de 2013, no Brasil e em seu Estado, São Paulo.

A EaD-Unitau realizou pesquisa com os estudantes evadidos para identificar os motivos pelos quais deixaram o curso. Nesse levantamento, os motivos apontados foram: em primeiro lugar, problemas financeiros (29%), seguido de falta de tempo (25%) e a localização dos polos (12%).

Para alguns desses motivos, a instituição tem pouco o que fazer para controlar a evasão, mas, dentre os apontamentos, a dificuldade com a tecnologia (9%) chamou a atenção da EaD-Unitau, vindo a constatar que a falta de interatividade no ambiente virtual, também, foi umas das justificativas apresentadas pelos alunos da Universidade de Taubaté ao serem questionados sobre os motivos pelos quais abandonaram o curso.

Assim, a IES investiu em um plano de melhoria para aprimorar o ambiente virtual de aprendizado, tornando-o mais dinâmico para que o objetivo pedagógico seja alcançado, visando ainda, a reduzir os índices de evasão de alunos.

Entende-se que o ambiente virtual de aprendizado fornece recursos mais eficazes para atender e motivar os envolvidos no processo de ensino eaprendizagem e, com isso, diminuir o número de alunos evadidos.

Após seis meses do Upgrade da plataforma Moodle (ambiente virtual de aprendizado), será realizada novo estudo e comparado com os índices anteriores, com vistas a verificar a efetividade do plano de melhoria.

É importante destacar que o desligamento de estudantes do curso configura desperdícios acadêmicos, sociais e econômicos.

Conclui-se, então, que é de suma importância que as IES tenham planos para o combate à evasão; e que o ritmo acelerado das inovações tecnológicas desafiam as instituições de ensino a buscar estratégicas que estimulem o interesse do aluno pelo aprendizado, sobretudo na Educação a Distância.

Referências

AMARILLA FILHO, P. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educ. rev.** [on-line]. 2011, vol.27, n.2, pp. 41-72. Disponível em: ‹http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a04v27n2.pdf›. Acesso em: 02 ago. 2015.

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: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014. Disponível em: ‹http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf›. Acesso em: 02 ago. 2015.

CAPELETTI, A. M. Ensino a Distância: Desafios Encontrados por Alunos do Ensino Superior. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** –Vol. 5 –nº 1 -2014. Disponível em: ‹http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/publi_atual_2014.html›. Acesso em: 02 ago. 2015.

Censo EaD.BR, 2013. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf›. Acesso em: 02 ago. de 2015.

FERNANDES, W. L. **Agrorede**: estudo exploratório acerca da implementação de uma rede virtual de aprendizagem colaborativa envolvendo as Escolas Agrotécnicas Federais. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em EaD) - Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2007

FILHO, A. R. P. **Introdução ao Moodle**: ambiente de aprendizagem. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2004. Disponível em:‹http://ava.bahia.fiocruz.br/pluginfile.php/704/mod_resource/content/1/Manual_Moodle_UNB_-_Modulo_1.pdf›. Acesso em: 30 jul. 2015.

GEBRAN, M. P. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil S/A., 2009.

JENSEN, L. F.; ALMEIDA, O. C. de S. A correlação entre falta de interatividade e evasão em cursos a distância. **XV Congresso Internacional de Educação A Distância** – ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, 2009, Fortaleza.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÈVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34, 1999.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. O Uso da Tecnologia de Informação para a Educação a Distância no Ensino Superior. **IX Congresso Internacional de Educação A Distância** – ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, 2003, Porto Alegre.

MALDONADO, A. E.; REICHERT, J. A interatividade na educação a distância: o papel central da interatividade nos processos de ensino-aprendizagem na EAD. **Revista ECA**, n. 3 Set/dez 2010.

MASCARENHAS, P. K. B. **Moodle como recurso de apoio ao ensino presencial.** In: Anais do MOODLEMOOT BRASIL, 2007. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007. p. 40-41.

MINHOLI, M. **Ofertas de disciplinas em cursos de pós-graduação lato sensu:** estudo de caso da UNIPAR Universidade Paranaense. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em EaD) - Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2007.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PAPERT, S. A **Máquina das Crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAVEZI et al. 2011. O Uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem pelos Acadêmicos dos Cursos de Administração e Processos Gerenciais do NEAD-CESUMAR. In: **XVII Congresso Internacional de Educação A Distância – ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância**, 2011, Manaus.

REGO, A. H. G.; GOMES, A. V.; LUCENA, M.; BRITO, A. C. Relato: um módulo de geração de relatórios otimizados no Moodle. In: **Anais do MOODLEMOOT BRASIL**, 2011, São Paulo. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011. p. 26-35. Disponível em: ‹http://www.moodlemoot.com.br/2012/wp-content/uploads/2012/08/MoodleMoot_Brasil_2011.pdf›. Acesso em: 28 jul. 2015.

RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A. A. e MENDONÇA, A. F. A Importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Busca de Novos Domínios da EAD. In: **XIII Congresso Internacional de Educação A Distância – ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância**, 2007, Curitiba.

SANTOS, G. L. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 2, ago. 2011 . Disponível em ‹http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200007&lng=pt&nrm=iso›. Acesso em: 28 jul. 2015.

SEMESP, **Mapa do Ensino Superior do Estado de SP**. Ed. 3. São Paulo: 2013. Disponível em: ‹http://semesp1.tempsite.ws/semesp_beta/wp-content/uploads/2014/04/Mapa-do-Ensino-Superior-no-Estado-de-SP-26-08-2013.pdf›. Acesso em: 25 jul. 2015.

SILVA, L. A.; VALLIM FILHO, A. R. A. Um processo de gestão e análise de atividades complementares com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem moodle. **Revista trilha Digital**, V.1, n.1 - São Paulo – SP, 2013. p. 134-145. Disponível em: ‹http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/TDig/article/view/5893›. Acesso em: 28 jul. 2015.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 37. n. 132, p. 641-659, set/dez. 2007.

TODARO, M. E. C.; MUNIZ, E. F.; REIS, R. S.; CAROZZO, N. P. P.; Fonseca, K. A. Qual é o Perfil do Aluno de EaD que Sente Falta de mais Aulas Presenciais?. **XX Congresso Internacional de Educação A Distância – ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância**, 2014, Curitiba.

44

RADCALL: boas práticas no acompanhamento da produção midiática de materiais para a EaD da Uema

RODRIGUES, Sannya Fernanda Nunes
Doutora. Coordenadora do Design Educacional do Uemanet. UEMA.

SERRA, Ilka Marcia Ribeiro de Souza
Doutora. Professora do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais e Coordenadora Geral do Núcleo de Tecnologias para a Educação, Uemanet. UEMA.

MONTELES, Renata
Especialista. Assistente Pedagógica do Design Educacional do Uemanet. UEMA.

VIANA, Leonor
Mestranda e Especialista. Assistente Pedagógica do Design Educacional do Uemanet. UEMA.

Palavras-chave:
Gestão.
Acompanhamento.
Materiais didáticos.
Professor.
Design Educacional.
Educação a Distância.

A formação continuada de docentes que atuam com EaD é imprescindível para implementação das tecnologias educacionais e garantia de qualidade no ensino. Este artigo tem como propósito apresentar as contribuições e limitações do Radcall, como uma ferramenta de registro e acompanhamento dos professores, no processo de elaboração de material didático que media a aprendizagem dos cursos a distância da Uema. Ferramenta essa usada por equipes do pedagógico (designers) e do financeiro. Como referencial teórico, foram relatadas as boas práticas no acompanhamento da produção midiática de materiais para a EaD. Será ainda apresentado o Núcleo de Tecnologias para a Educação Uemanet, como o mediador dos cursos a distância, oferecidos pela Uema. O setor de Design Educacional foi preconizado como o setor responsável pelo atendimento docente e que faz o acompanhamento dos materiais produzidos pelos professores contratados. Para o acompanhamento efetivo do processo, o setor lança mão de um instrumento, o Radcall. Serão apresentadas, ao final deste artigo, as vantagens, possibilidades e limitações do instrumento, tanto para o setor como para os sujeitos envolvidos no processo: as coordenações de curso, coordenação pedagógica da DE, assistente pedagógico, designer pedagógico e assistente de curso.

Introdução

O presente texto tem como foco o acompanhamento da produção midiática de materiais para a EaD, pela equipe de designers do setor de Design Educacional (DE), do Núcleo de Tecnologias para a Educação da Universidade Estadual do Maranhão (Uemanet). Neste artigo, buscamos descrever como a DE faz o acompanhamento dos materiais de autoria dos docentes dos cursos a distância.

Sendo conhecedores da importância que têm os materiais didáticos para o curso a distância, o Uemanet, por meio do setor DE, criou um instrumento que pudesse informar todos os momentos da produção midiática, desde o início até sua finalização, instrumento que registra a relação criada com os professores autores no processo de elaboração dos materiais.

Essa gestão do processo de produção midiática, monitorada pelo Radcall, permite-nos supervisionar o processo, entendê-lo, e intervir, quando necessário, nas diversas situações que envolvem os docentes. Também ajuda a ampliar as relações com os cursos, maximizando a esfera de ação, atenuando problemas ou permitindo agir o mais rápido possível, quando o curso acompanha cotidianamente o instrumento.

Gestão de materiais didáticos para a EaD

A Educação a Distância (EaD) tem sua configuração cada vez mais alterada, ampliada, maximizada, conforme a absorção de novas tecnologias educacionais, interativas e com perfil de autoria, autonomia, colaboração, criação e cocriação. Os materiais didáticos que subsidiam o processo de aprendizagem também assumem, cada vez mais, relevância naquilo que representam na aprendizagem dos alunos, uma vez que precisam complementar o corpo de conhecimentos que a disciplina precisa gerar e que ocupam o lugar ausente do professor. Como afirma Neder (2003, apud OLIVEIRA et al., 2004), "O material didático é o instrumento para esse diálogo. Ele deve ser pensado e concebido no interior de um projeto pedagógico e de uma proposta curricular definidas claramente". Oliveira et al. (2004) realça, ainda, que os materiais didáticos, em EaD, "devem manter uma coerência interna com os pressupostos pedagógicos e respectivas plataformas curriculares".

Outros aspectos também são evidenciados por Fiorentini (2000, apud OLIVEIRA et al., 2004):

> as definições das formas de comunicação e estratégias da narrativa a serem aplicadas aos textos, assim como a linguagem audiovisual e as ferramentas auxiliares utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado é a importância do contexto na elaboração de material didático em EaD. É fundamental que os professores em EaD, ao elaborar os materiais didáticos, estruturem seus discursos considerando os interesses e expectativas dos seus alunos.

Atualmente, a EaD, no Brasil, conta com os seguintes personagens: professores conteudistas, tutores, monitores (supervisores educacionais) e designers educacionais, entre outros. (MATTAR, 2014). Em destaque na preparação dos materiais didáticos está o professor conteudista.

Como destacam Moré, Moritz, Pereira e Melo (2010, p. 108) acerca da função docente na produção de preparar materiais para a EaD:

> as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto, programas em áudio, vídeo ou informática).

E quem acompanha e avalia a qualidade desses materiais produzidos? É assim que tem surgido o profissional chamado designer Educacional. Mas quem é esse profissional e o que ele faz exatamente? Como suscita Mattar (2014, p. 17), qual deve ser o papel do designer educacional? Um mero "cobrador de tarefas ou desenvolvedor de storyboards"?. É uma equipe multidisciplinar, composta de professores, designers, revisores, cinegrafistas e videografistas, entre outros.

Tanto professor quanto o designer educacional têm papéis fundamentais na preparação, acompanhamento e avaliação dos materiais para a EaD. Para isso, cabe o atendimento às exigências de qualidade na elaboração dos conteúdos, respeitando aspectos didáticos, a abordagem pedagógica, e aspectos que incidiram na validação desses materiais antes de serem publicados na plataforma dos cursos.

Entretanto, é necessário pensar em instrumentos que possibilitem uma gestão adequada da produção dos recursos. Para um bom funcionamento da EaD e a garantia da qualidade na produção dos materiais didáticos que a subsidiam, deve haver uma forma de acompanhamento destas, seja por profissionais com formação diferenciada, seja por meio de mecanismos que garantam o acompanhamento dos processos de produção de cada mídia. Esse acompanhamento é fundamental para que se tenha êxito no processo, e em cada uma das fases de elaboração de cada mídia.

Como diz Martins (2013, p. 41):

> O bom desempenho das instituições/organizações, no contexto da sociedade do conhecimento e da informação, dependem em grande parte da sua capacidade de criar 'valor', mais-valias ou 'ativos' (intangíveis), que constituem o capital intelectual (capital humano, estrutural e relacional) ideal para os desafios atuais. Neste sentido, a 'imagem de marca' de

> uma instituição, que aspira a competir com sucesso no meio informatizado ou digital, assenta na gestão (informação e conhecimento).

A excelência desse acompanhamento reside na definição dos papéis dos agentes envolvidos (cf. MORÉ; MORITZ; PEREIRA; MELO, 2010). Cabe a essa gestão levar a produção a um resultado em que os produtos assumam uma condição correta e efetiva, sejam eles fórum, *chats*, videoaulas, fascículos etc. É assim que, para uma gestão mais acuidada, criou-se um mecanismo de gestão do processo de produção midiática, que pode ser acompanhada pelos agentes acima referidos.

Os próximos subtópicos apresentam a experiência particular da Uema e a gestão dos produtos didáticos para a EaD pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação.

A Uema e o Núcleo de Tecnologias para a Educação (Uemanet)

A Universidade Estadual do Maranhão (Uema), universidade de todos os maranhenses, espraia-se, hoje, por quase todo o Estado, levando a Educação Superior como prática inclusiva, de justiça e equalização social, de viabilização da convivência democrática e de aspiração a mais altos patamares produtivos, na busca permanente pelo desenvolvimento sustentável e por melhor qualidade de vida para a população maranhense.

É importante ressaltar que a Uema vem intensificando esforços na perspectiva do desenvolvimento científico e tecnológico, nas diversas áreas do conhecimento, podendo-se destacar a Educação, com o uso de Tecnologias Educacionais, o que apresenta um grande diferencial produtivo de pesquisa e extensão. Esse diferencial possibilita contribuir para o atendimento às demandas do Estado, especialmente no que concerne às ações propulsoras da formação de professores, com a oferta de cursos de formação profissional, capacitação tecnológica, além da implementação de projetos de pesquisa e extensão universitária, com foco no desenvolvimento dos índices educacionais.

Por perceber a Educação a Distância como um redimensionamento espaço-temporal e uma forma concreta de democratização do ensino, capaz de romper com os limites dos programas presenciais, a Resolução nº. 73/98 – Cepe/Uema aprovou uma nova versão do então Procad, na modalidade a distância, com a consultoria da Universidade Federal de Mato Grosso.

Para dar suporte a esse trabalho, instituiu-se o Núcleo de Educação a Distância – Nead, o qual foi oficializado pela Resolução nº. 239/2000 – Consun/Uema. O Nead, a partir do credenciamento pela Portaria nº. 2.216, de 11 de outubro de 2001 – MEC, propiciou à Universidade Estadual do Maranhão (Uema) a oferta do Curso de Licenciatura em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental a Distância.

Após oito anos de experiências exclusivas nessa modalidade, o Nead tem seu espectro de atuação ampliado e, em maio de 2008, passa a ser conhecido como Núcleo de Tecnologias para Educação (Uemanet), incorporando em seu bojo o desenvolvimento de atividades tanto em cursos a distância quanto presenciais, que demandem ações educacionais mediadas por tecnologias de natureza Presencial, a Distância ou Aberta.

Assim, por meio do Uemanet, a Universidade passa a dispor de um conjunto de ferramentas tecnológicas para suporte e mediação de ações demandadas nos diferentes níveis instrucionais do Estado do Maranhão. Para isso, o Uemanet articula-se com os Centros de Ensino da Uema, na perspectiva de assegurar a integração de esforços e a otimização de recursos para o pleno desenvolvimento dos cursos mediados pelo Núcleo, consolidando, assim, sua posição como referência em mediação do conhecimento por meio de instrumentos tecnológicos.

Todos os cursos intermediados pelo Uemanet possuem uma organização curricular estruturada em módulos, que podem durar de seis a nove meses, contando-se com o período necessário para os repercursos de disciplinas pendentes ao longo do módulo.

O desenho pedagógico dos cursos intermediados pelo Uemanet prima por oferecer um serviço educacional de excelência. Para tanto, integra e enfatiza, de maneira dinâmica, um conjunto de recursos didáticos, o trabalho técnico e pedagógico, os meios de interação e comunicação, e uma sistemática de avaliação acadêmica. Todos esses elementos são desenvolvidos a fim de oportunizar a democratização dos diversos saberes incentivados pelos pilares da educação para o século XXI: o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a viver juntos.

Nesse sentido, entende-se que existem inúmeras variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem na modalidade de cursos a distância, tanto de natureza gerencial quanto pedagógica. Dessa forma, o Uemanet organizou-se de maneira a possibilitar mecanismos multidisciplinares, que permitam o acompanhamento das variáveis, sempre na perspectiva de operacionalizar os objetivos educacionais propostos em EaD.

O setor de design educacional do Uemanet

Quando falamos de design educacional, falamos de uma equipe situada e projetada no mundo das TICs, conectada em redes de relacionamentos, com especificidades profissionais voltadas ao planejamento, criatividade e produção de multimeios para a prática educativa. (RIOS, 2013). Para Mattar (2014, p. 19), o design educacional:

> Explora a teoria e prática do Design Educacional, que inclui o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de projetos pedagógicos, materiais educacionais,

ambientes colaborativos, atividades interativas e modelos de avaliação para o processo de ensino e aprendizagem.

O design educacional ainda é um termo recente e ainda envolto em muita polêmica, conforme Mattar (2014). São profissionais que desenvolvem atividades de formação, de educador, em constante diálogo e interação com as mídias educacionais.

O setor de Design Educacional ou DE tem como finalidades:

» Orientar o professor quanto ao planejamento didático com os multimeios;

» Orientar e capacitar metodologicamente a produção de mídias e de atividades avaliativas;

» Produzir e publicar mídias educativas.

Essas funções precisam ser direcionadas, ou respeitando aquilo que os projetos pedagógicos dos cursos definem e ou pelas deliberações da equipe do curso ou por profissionais por eles designados.

Atualmente, o setor de DE tem a seguinte configuração;

» Técnico de *webconferece*;

» Editor;

» Revisor;

» Designer Gráfico;

» Operador de Câmera;

» Diagramador;

» Maquiladora;

» Designer de Vídeos;

» Professor conteudista;

» Designer de Mídia Verbal;

» Designer de TIC;

» Designer Pedagógico;

» Assistente de Produção;

» Designer educacional;

» Assistente Pedagógico.

Os materiais que o professor conteudista produz no curso são:

» Videoaulas;

» Caderno/fascículo (em formato digital e/ou impresso).

Além disso, o professor sempre produz, independente de gravar ou não videoaulas e fascículos/cadernos, os seguintes materiais:

» Plano de ensino (Cursos UAB/Capes e Pnap) ou Projeto Instrucional (Cursos e-Tec);

» Roteiro de Estudo;

» Roteiro de Práticas;

» Fórum;

» Atividades;

» Avaliação.

Os produtos mencionados complementam-se e ajudam a subsidiar a aprendizagem do aluno. Todos esses materiais perfazem o quantitativo de materiais, que é disponibilizado na sala virtual de cada curso e de cada disciplina.

No ano passado, o Uemanet produziu, conforme mostra o Tabela 1, um quantitativo considerado satisfatório de mídias, que foram usadas nas diversas disciplinas dos cursos EaD da Uema.

Tabela 1 – Quantitativos de produtos do Setor de Design Educacional em 2014

TIPO DE PRODUTO	QUANTITATIVO
DESIGN EDUCACIONAL/2014	
Avaliação Presencial	444
Impressos	31
Planos de ensino	228
Roteiro de estudo	228
Roteiro de prática	99
Fóruns	335
DESIGN GRÁFICO	
Convite	10
Certificado	13
Projetos 3d	09
Avatar	04
Capa	84
Marca	02
Imagem	662
Folder	07
DESIGN VÍDEO	
Vídeos Institucionais	14
Videografismo Interno	27
Videografismo Externo	08
Edições Aprox.	661
Web Conference	219

Fonte: Elaboração das autoras (2015).

A equipe DE

Atualmente, a equipe que coordena a DE é composta por duas pessoas: uma formada em pedagogia e doutora em Tecnologia Educacional, e uma formada em Administração. As duas ocupam, respectivamente, as funções pedagógica e administrativa, conforme o Tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos DEs – Equipe Pedagógica

Coordenações		Assistentes Pedagógicos	Designers Pedagógicos
Pedagógica	01	03	08
Administrativa	01		

Fonte: Elaboração das autoras (2015).

A equipe pedagógica é composta por três assistentes pedagógicos (AP). São todas do sexo feminino, duas pedagogas e uma com formação na área de Letras. Todas são especialistas e uma iniciou o Mestrado.

O trabalho dos assistentes pedagógicos consiste em:

» Validar os materiais didáticos para a EaD nos cursos de Graduação, Pós-graduação e Técnicos, disciplinas isoladas e Moocs;

» Encaminhar possíveis alterações nos produtos;

» Acompanhar a produção com Revisores e Editores quando necessário;

» Acompanhar as demandas dos cursos relacionadas a atrasos e envios de professores para a produção;

» Enviar as avaliações à logística de avaliação;

» Enviar as chaves de resposta às coordenações dos cursos;

» Acompanhar a produção no Relatório de Acompanhamento Docente (RAD).

Temos oito designers pedagógicos (DP), sendo sete pessoas do sexo feminino e uma do sexo masculino. Todos têm pelo menos uma Especialização. Duas pessoas possuem Mestrado e uma dessas iniciou os estudos de Doutorado.

As funções do designer pedagógico são:

» Orientar e acompanhar o planejamento do professor;

» Acompanhar o envio e prazos dos materiais;

» Receber e formatar materiais enviados pelos professores;

» Validar os materiais didáticos;

» Relatar o andamento da produção no Relatório de Acompanhamento Docente (RAD);

» Encaminhar materiais para publicação.

Tanto as APs quanto os DPs seguem alguns princípios e definições no acompanhamento e validação (avaliação) dos materiais produzidos pelos docentes:

» Enquadramento no Projeto Pedagógico do curso e ementário;

» Os fóruns, atividades, roteiros, avaliação e demais mídias devem ser o mais contextualizados possível, dentro de um paradigma da cognição situada;

» O planejamento deve adequar-se à carga horária da disciplina, dos módulos e das unidades.

» Propor pesquisa, reflexão, colaboração, construção em coautoria

» Promover estudos de caso, situações problemas, projetos, além de autoestudo.

O trabalho desses designers complementa-se com as equipes descritas a seguir:

A equipe de vídeo é composta por três designers de vídeo (DV), distribuídos entre os 22 cursos atualmente ofertados. Eles são responsáveis por ministrar a oficina Câmera em Ação, que orienta a produção de videoaulas, observando aspectos como vestimentas, linguagem e postura na gravação e elaboração do roteiro (briefing) das videoaulas, etapas de pré-produção etc. Após as oficinas, o professor começa seu atendimento com o designer responsável pelo seu curso. Eles combinam datas de gravação no estúdio do Uemanet e, após o envio do briefing, corrigem e colocam na linguagem e formato para a gravação. O professor e o DV decidem, inclusive, sobre imagens, cartelas com informações que apoiam a fala do professor e o cenário do estúdio: o de fundo verde ou o fundo branco. Veja a distribuição da equipe de vídeo na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 - Distribuição dos DEs – Equipe de Vídeo

PROFISSIONAL	QUANTITATIVO
Designers de Vídeo	03
Editores	06
Revisores de Tela	02
Videografista	01
Cinegrafista	02
Assistente de Produção	01
Off	01

Fonte: Elaboração das autoras (2015).

Esses designers possuem diferentes funções, como observa-se na Tabela 3.

No dia da gravação, entram em cena os cinegrafistas, que acionam o telepront com o texto para ajudar na gravação, regulam luz e espaço da gravação; e o assistente de produção, que maquia o professor e corrige a roupa, quando necessário.

Após a gravação no estúdio, as imagens seguem para a segunda etapa, que chamamos de etapa de pós-produção e inclui os editores e revisores de tela. Cada DV tem dois editores, responsáveis pelos sete ou oito cursos sob sua responsabilidade. Geralmente, o editor edita apenas os cursos designados pelo DV, podendo assumir alguma outra demanda, caso o outro editor esteja sobrecarregado com as edições.

Há mais um profissional, que é responsável pela gravação dos offs dos vídeos e também é o responsável pela oficina Cifragem Linguística. Essa oficina complementa a oficina de Câmera em Ação, preparando a postura, a linguagem e as ideias do cenário das videoaulas, com o fim de deixar o professor a vontade diante da câmera. Uma particularidade dessa oficina é que, quando o estúdio está disponível, serve de cenário das aulas, permitindo ao professor ambientar-se com o cenário de gravação.

Após a primeira fase da edição, o vídeo é enviado para o revisor de tela, para revisão ortográfica de todos os textos inseridos. São dois revisores de tela para atender aos 22 cursos ofertados, distribuídos na Planilha Excel, criada no Drive e partilhada com toda a equipe DE.

Após a revisão, o vídeo é reenviado para o editor, que corrige, seguindo as recomendações do revisor de tela. A seguir, reenvia o vídeo, desta vez, para o revisor de tela, o DP e a AP do curso. Após a devolutiva dessas três pessoas, o editor corrige o vídeo, se for necessário, e, se a AP assegurar que as correções foram feitas, o vídeo está pronto para ser publicado no AVA.

Esses designers possuem diferentes funções. A Tabela 4 apresenta essa relação.

Tabela 4 - Distribuição dos DEs – Equipe de Fascículo

PROFISSIONAL	QUANTITATIVO
Designers de Fascículo/Caderno	02
Diagramador	03
Designer Gráfico	03
Revisor Final	02

Fonte: Elaboração das autoras (2015).

As designers de fascículo/caderno, da área de Letras, são as responsáveis pela oficina Deletrando, que orienta a elaboração dos fascículos, quando trata-se de materiais dos programas Pnap ou UAB/Capes, e cadernos, quando trata-se da rede e-TEC. Após a oficina, o professor passa a elaborar o fascículo/caderno, enviando para revisão tantas vezes quanto forem necessárias, até o momento em que o material atinja o ponto de ir para a fase de diagramação.

Na fase de diagramação, temos três profissionais responsáveis. Neste processo, todos preenchem uma planilha de acompanhamento dos materiais, a partir da qual a coordenação administrativa e pedagógica sabe quem está responsável por determinado material em elaboração. Esses profissionais também são os responsáveis pela finalização dos fascículos/cadernos até o ponto de ir para as gráficas, para reprodução e distribuição dos materiais para os polos, e, também, na declaração de materiais finalizados pelo docente, que devem ser enviados para as coordenações de curso, passando estas a liberar as bolsas para o pagamento deste material didático.

Numa fase intermediária, três designers gráficos são acionados para elaborar as ilustrações dos fascículos/cadernos, capas, abas dos cursos para o AVA, banner para o AVA ou para cursos que são instalados na plataforma dos cursos abertos, divulgações de avisos do curso ou do núcleo, nos sites da Uema ou do Uemanet e capas de revistas do Núcleo ou de revistas científicas da Uema. São duas pessoas do sexo masculino e uma do sexo feminino. Dois deles são graduados e um é estagiário, concluindo o curso de Biologia, e são da faixa dos vinte a 25 anos.

Na fase posterior à finalização, cabe a revisão final por duas revisoras, ambas da área de Letras, uma na faixa dos cinquenta anos e outra na faixa dos trinta a quarenta anos. Seu trabalho é fazer uma revisão final, verificando pequenos erros deixados pelo caminho, que possam ter passado nas fases anteriores, inclusive na diagramação. Após essa revisão, o texto segue para a diagramação para as últimas correções e o material é finalizado, podendo ir para a gráfica, para a impressão, e, imediatamente, é publicado no AVA, que é quando os materiais da disciplina são disponibilizados.

Tabela 5 - Distribuição dos DEs – Equipe de Avaliação

PROFISSIONAL	QUANTITATIVO
Designers de Provas	02

Fonte: Elaboração das autoras (2015).

Essas designers de avaliação são, respectivamente, da área de Psicologia e da área de Letras.

São responsáveis pela ministração de oficinas semanais, o Comprove, em que orientam a confecção de atividades e provas no formato EaD e dentro das recomendações de cada programa com os quais a Uema trabalha: Pnap, UAB/Capes e e-TEC.

Essas duas designers dividem-se, portanto, entre os 22 cursos atualmente ofertados, cabendo a cada uma só

revisar os materiais dos cursos sob sua responsabilidade. Essa distribuição consta numa planilha Excel criada no Drive e partilhada com todos os DEs, para que saibam quais são as equipes de cada curso.

Quando os professores, na fase de preparação dos materiais, concluem as atividades e avaliações, é para essas duas designers que os designers pedagógicos enviam os materiais para análise (chamamos etapa de revisão), informando o tempo que este material tem para ser revisado. Quando as revisoras enviam de volta o material, com considerações e/ou sugestões de correção/melhorias para as avaliações, essas são enviadas aos professores para que esta etapa se conclua. O material pode ou não ser enviado novamente para as revisoras, dependendo do tempo que a prova tem para ser publicada no AVA ou enviada para ser reproduzida e enviada aos polos.

O atendimento na DE

A DE vive, diariamente, três movimentos: planejamento, produção e pós-produção e validação e publicação.

Tudo inicia com a escolha dos professores conteudistas, pelas coordenações dos cursos, para a preparação dos materiais didáticos, que vão subsidiar a aprendizagem dos alunos nas diferentes disciplinas ofertadas na modalidade EaD. A seguir, esses professores são encaminhados pelas assistentes de curso ao setor de DE, no qual são apresentados ao designer pedagógico responsável por aquele curso.

A seguir, começa o planejamento de toda a disciplina. O professor já deverá ter em mãos a ementa do curso e a carga horária da disciplina para que o seu planejamento contemple essas definições.

Os professores são encaminhados, portanto, para as oficinas midiáticas que a DE oferta, a saber:

» Câmera em Ação;

» Comprove;

» Deletrando;

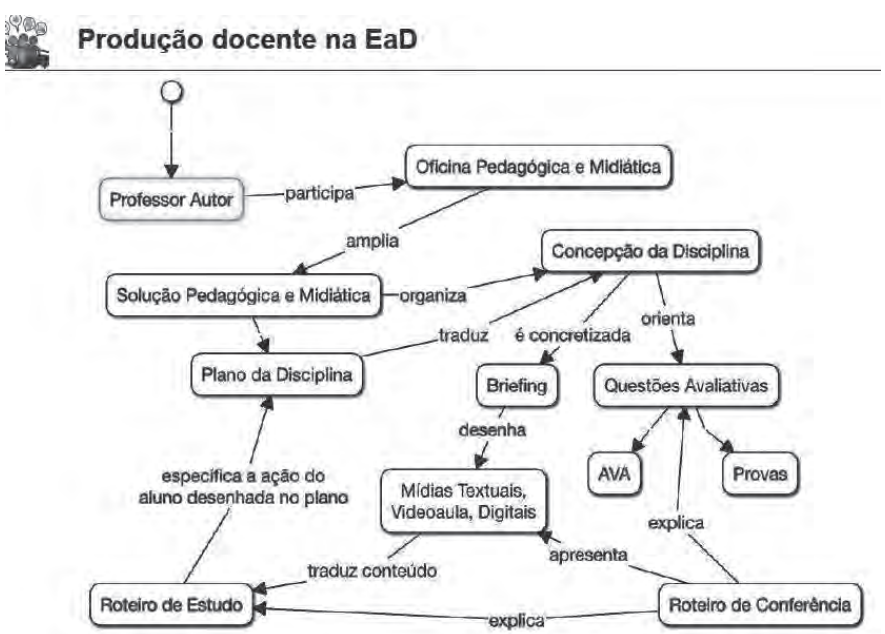
» Cifragem Linguística.

A seguir, da passagem pelas oficinas, o professor retorna para o planejamento em rede, que reforça os elementos repassados nas oficinas. A partir daí, ele vai criando os elementos que compõem a disciplina: plano de ensino, roteiro de estudo e de práticas, atividades, fórum, *briefings* (roteiros) das videoaula, fascículo, avaliação e slides de capacitação docente. Todos esses produtos passam por revisões realizadas por diferentes profissionais, começando pelo Designer Pedagógico e terminando no Assistente Pedagógico, que faz a validação final, recomendando melhorias ou aprovando para publicação no AVA. Todo esse processo pode ser resumido graficamente na Figura 1.

A partir do atendimento do professor, inicia-se o planejamento e preparação dos materiais didáticos, nos quais entra em cena o Radcall, como instrumento que registra todo o acompanhamento dos materiais até a sua finalização.

Como foi destacado na descrição das equipes acima, a elaboração de cada mídia envolve uma gama de profissionais e muitos movimentos de idas e vindas entre a etapa de pré-produção, produção e pós-produção.

Figura 1 - Fluxograma da Produção Docente na EaD



Fonte: Rios (2014).

O *Radcall* do setor de designer educacional do Uemanet

O que é o *Radcall*?

O *Radcall* é um Relatório de Acompanhamento Docente, que serve como instrumento de gestão e auxilia na execução, monitoramento, acompanhamento e avaliação da produção no setor Design Educacional. Portanto, a função deste mecanismo é servir de monitoramento e acompanhamento da produção dos professores nas disciplinas planejadas pelo setor design educacional, objetivando a postagem em Ambiente Virtual de Aprendizagem nos cursos na EaD. Tem como objetivo principal oferecer um instrumental com várias opções que possibilitem o acompanhamento, monitoramento e execução dos produtos das disciplinas em tempo hábil, oferecendo visão panorâmica do percurso de cada produto até sua finalização.

Como é feita a gestão, por meio do *Radcall*, dos materiais produzidos no setor?

A partir do planejamento, cada professor recebe as datas prévias de entrega de seus produtos, organiza seu material e envia ao setor de design para as devidas considerações, como: formato, revisão, inclusão de materiais, prazos de início das disciplinas, caráter de urgência para entrega, validação e análise final para postagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Atores envolvidos no processo de gestão e acompanhamento dos produtos

Coordenação do setor, coordenação dos cursos, coordenação financeira dos cursos, professores das disciplinas, professores pesquisadores, designers pedagógicos, assistentes pedagógicos, revisores de texto, diagramadores, revisores de avaliação, designers de vídeo, produtores, editores de vídeo, validadores de tela, revisores de tela, designers de AVA, que exercem as seguintes funções:

- Coordenação do setor – Acompanhamento e monitoramento das etapas de produção das disciplinas;
- Coordenação de curso – Acompanhamento das etapas de produção;
- Coordenação financeira dos cursos – Encaminhamento para pagamento de bolsas após produtos finalizados;
- Professores das disciplinas – Produção e organização dos produtos em tempo hábil;
- Professores pesquisadores – Produção de cadernos, fascículos e apostilas para as disciplinas de acordo com o formato exigido pelo curso;
- Designer pedagógico – Acompanhamento e organização da produção enviada pelo professor;
- Assistente pedagógico DE – Validação dos materiais e produtos entregues pelos professores aos DEs;
- Revisores de texto – Análise e revisão gramatical dos textos nos produtos;
- Diagramadores – Diagramação e organização dos textos, gravuras e gráficos nos cadernos, fascículos e apostilas;
- Revisores de avaliação – Revisão gramatical e de formato nas avaliações dos cursos;
- Designers de vídeo – Acompanhamento, análise, organização e produção das videoaulas dos cursos;
- Diretores – Acompanhamento e direção das videoaulas no estúdio de gravação;
- Editores de vídeo – Edição das videoaulas no formato FLV, para postagem no AVA;
- Validadores de tela – Revisão gramatical do conteúdo apresentado nas videoaulas;
- Validadores de tela – Validação do conteúdo e formato apresentado nas videoaulas;
- Designers de AVA – Postagem do material no Ambiente Virtual de Aprendizagem, conforme desenho e especificidades do curso.

Atores que visualizam e acompanham a produção

- Coordenação do setor design educacional; coordenadores dos cursos; coordenação financeira dos cursos; designer pedagógico; assistente pedagógico e designer educacional.
- Cada um desses, com funções e olhares diferenciados sobre a produção.
- Coordenação do setor DE – Acompanha e monitora a produção;
- Coordenação de cursos – Monitora a produção para possíveis encaminhamentos;
- Coordenação financeira – Monitora para envio de atesto de pagamento após finalização da produção;
- Designer pedagógico – Atualiza a produção para possíveis ajustes e encaminhamentos;
- Assistente oedagógico – Monitora e acompanha a produção dos professores, considerando o início da disciplina no AVA.

Dinâmica de funcionamento do *Radcall*

O *Radcall* foi criado numa planilha *Excel*, no *GoogleDrive*. Todo ano é atualizada. Em cada aba (pasta ou *sheet*), são criadas as planilhas de cada curso, nas quais constam:

» Dados da disciplina;
» Dados do professor.
» Uma questão sobre se houve atendimento DE e de que tipo;
» Produto que está sendo produzido pelo docente;
» Dia da entrega do produto pelo professor;
» Etapa atual da produção (andamento, concluída, publicada);
» Situação do produto (se atendido ou não no prazo);
» Histórico com ocorrências sobre este atendimento;
» Pedido DE ao curso do pagamento do professor, caso a produção dos materiais tenha sido concluída;
» Videoaulas (se a oferta utiliza o material do repositório, se o professor irá produzir novas aulas ou se produzirá apenas algumas videoaulas, atualizando determinada discussão);
» A providência do curso (Input - Curso);
» Requerimento de solicitação de pagamento;
» Pagamento (Caderno/Fascículo)
» Pagamento AVA.

Abaixo, a Figura 2 apresenta a distribuição desses itens na planilha. Uma particularidade desta planilha, é que foi criada e gerida por profissionais da área de Tecnologias da Informação (TI). Em cada aba, referente a um curso, é dado acesso a diferentes pessoas.

» **Design Pedagógico**

» Dados da disciplina;
» Dados do professor;
» Uma questão sobre se houve atendimento DE e de que tipo;
» Produto que está sendo produzido pelo docente;
» Dia da entrega do produto pelo professor;
» Etapa atual da produção (andamento, concluída, publicada);
» Situação do produto (se atendido ou não no prazo);
» Histórico com ocorrências sobre esse atendimento;
» Pedido DE ao curso do pagamento do professor, caso a produção dos materiais tenha sido concluída
» Videoaulas (se a oferta utiliza o material do repositório, se o professor irá produzir novas aulas ou se produzirá apenas algumas videoaulas, atualizando determinada discussão).

Figura 2 - Planilha *Radcall* do Curso de Gestão Pública com as respectivas informações

Dados da Disciplina	Dados do Professor	Houve Atendimento DE?	Produto	Dia da Entrega do produto pelo prof.	Etapa atual da produção	Situação do produto	Histórico	Pedido DE ao Curso	VIDEOAULAS	Qual a providência do Curso (Input - Curso)	Requerimento de solicitação de pagamento
Ambientação em Educação a Distancia (Nivelamento).	**Profa Especialista**	Oficina Videoaula	Plano		publicação	atendido no prazo	Professora contactada pela coordenadora via e-mail no dia: 13/09 (convite formal para ministrar a disciplina). Já entrou em contato e mostrou interesse no planejamento da disciplina. Informo que esta disciplina	Obs.: Mesmo material utilizado nos cursos Gestão Pública Municipal e Gestão de Saúde. Orientado pela DP			**Liberar pagamento AVA**
		o professor não viu necesidade	Roteiro de estudo		publicação	atendido no prazo					
		Oficina Impresso	Roteiro de prática								
		o professor não viu necesidade	Impresso	Fascículo	publicação	atendido no prazo					
Módulo: 1 - Básico	e-mail	Qual Impresso? Texto do prof., caderno, fascículo, coletânea de textos, repositório de outra IES, repositório da Uema?		repositório da Uema	publicação						
Oferta: II		Oficina Prova	Videoaula		publicação	atendido no prazo					

Fonte: Elaboração das autoras (2015).

» **Coordenação de Curso** – acesso para visualização de todos os itens, mas apenas de edição dos itens referentes a pagamentos:

  » A providência do curso (Input - Curso);

  » Requerimento de solicitação de pagamento;

  » Pagamento (Caderno/Fascículo);

  » Pagamento AVA.

Esta decisão em torno da planilha permite que ninguém tenha acesso às áreas que não são de sua responsabilidade, não podendo, assim, apagar ou alterar os conteúdos dessas zonas da planilha. Essas restrições são definidas quando a planilha é criada. Após a criação, são enviados e-mails, informando da criação da planilha e o *link* de acesso para a edição das áreas permitidas.

Ao designer pedagógico, cabe a responsabilidade de editar, desde o início do atendimento do professor, e informar a disciplina e o módulo em que a disciplina se enquadra. A seguir, passa a incluir dados do professor, desde nome, e-mail ou telefone.

» Na coluna "houve atendimento", são informadas as oficinas que o professor participou ou que não participou quando o professor não viu necessidade, uma vez que a sua disciplina é reoferta e ele não gravará ou já possui os conhecimentos necessários para a elaboração dos materiais.

» Na coluna a seguir, "produto", o DP informa que materiais o professor começou a planejar.

» A medida que o professor vai entregando os materiais, os DPs informam as datas em que esses produtos foram entregues. Isso é imensamente importante para informar ao curso quando os produtos estão em atraso.

» Na coluna "etapa atual" de produção, o DP informa em que estado encontra-se o material entregue: em revisão, finalizado ou publicado.

» Na coluna "situação do produto", o DP informa se o produto está em atraso ou se atendido no prazo.

» Na coluna "histórico", o DP relata qualquer ocorrência que se deu em torno da elaboração dos materiais.

» Na coluna "pedido ao curso", o DP informa sobre os materiais concluídos e pede a liberação do pagamento do professor.

» Na coluna "videoaulas", o DP informa se o professor gravou novas videoaulas, se apenas acrescentou videoaulas às existentes no repositório ou se ele não gravou videoaulas.

As demais colunas são editadas pelo curso e/ou pelo responsável financeiro em pedir o pagamento do professor, informando as providências tomadas pelo curso, e o requerimento de pedido de liberação do pagamento do professor por produto (AVA, fascículo).

Concluímos, aqui, o funcionamento do Radcall e a responsabilidade por conta da DE. A seguir, apresentamos as vantagens e constrangimentos na utilização deste instrumento.

A gestão do processo de produção de materiais e o suporte dado pelo *Radcall*: vantagens e constrangimentos

A gestão do processo de produção de materiais e o suporte dado pelo Radcall representam várias vantagens, como "boas tomadas de decisões com a experiência e o conhecimento à comunidade (educativa) ou à sociedade" e a "aprendizagem organizacional" (MARTINS, 2013, p. 42), assim como a possibilidade de informações partilhadas entre diferentes setores do Uemanet e acompanhamento de todo o processo por todos os atores envolvidos na gestão dos materiais, atendimento docente e gestão acadêmica dos cursos.

Também baseadas em Martins (2013, p. 42), vemos como vantagem do *Radcall* o suporte e a possibilidade de "desenvolvendo entendimentos, conhecimentos e relações a partir de eventos e da eficácia das suas acções".

O acompanhamento pela coordenação pedagógica da DE

O acesso ao *Radcall* permite a coordenação pedagógica de DE ter imensas informações sobre o atendimento docente e o acompanhamento dos materiais. Isso também acontece por meio de e-mails partilhados por todos os envolvidos do curso: DP, APs, coordenação do curso, assistente do curso, coordenação administrativa e pedagógica de DE. Mas com o Radcall, todas as informações relativas ao curso podem ser consultadas na aba daquele curso, desde que o DP mantenha sua aba atualizada com as informações sobre o atendimento.

As informações permitem:

» que saibamos quando o atendimento inicia, quais produtos estão sendo feitos, quando os produtos são entregues, o estado dos produtos, e se o produto foi concluído no prazo ou fora dele;

» que a coordenação negocie com os setores celeridade na finalização de um produto em atraso no lugar daquelas que podem esperar;

» que a coordenação ponha no relatório do setor o quantitativo de produtos finalizados do curso, as oficinas frequentadas pelos docentes;

» que aja contornando as situações de atraso na produção docente, inviabilizando a abertura disciplina na data prevista;

» que aja solicitando o envio de docentes quando estes ainda não iniciaram o atendimento, formação, produção dos materiais para a disciplina;

» que informe a coordenação do curso quando o professor não responda à comunicação feita pelo DP do curso.

Como é possível ver, esse instrumento serve para acompanhamento e gestão dos produtos, permitindo, desde que acompanhado assiduamente, intervir em tempo hábil nas situações que implicam em atraso na entrega dos produtos.

O acompanhamento pelo assistente pedagógico (AP)

O acompanhamento do *Radcall*, feito pelas APs, faz-se com a verificação do início do atendimento do professor pelo DP e o andamento dos materiais midiáticos, o que permite, junto com a coordenação pedagógica e o designer pedagógico, tomar decisões junto ao curso:

» Contactando-o, informando-o de todas as ocorrências no atendimento docente e repercussões sobre os materiais em elaboração, como a entrega incompleta dos materiais, e a falta de resposta quanto à reformulação dos materiais depois de ter ido para as revisões pelos profissionais responsáveis pelo acompanhamento de cada mídia.

» Pedindo apoio no contato com os professores, quando estes não retornam à comunicação efetuada via e-mail, whatsapp e/ou via telefônica.

» Solicitando o envio de novos docentes quando da substituição quando estes não respondem mais ou informam o abandono do planejamento dos materiais.

Dessa forma, o *Radcall* auxilia a equipe pedagógica atual em tempo hábil na resolução de problemas em torno da produção dos materiais, como também verifica-se no acompanhamento feito pelo designer pedagógico, apresentado a seguir.

O acompanhamento pelo design pedagógico (DP)

Na apresentação da equipe DE e no funcionamento ficou bastante evidenciado qual o papel que o DP tem no funcionamento do *Radcall*, pois sem ele, sem as informações vitais do curso, não há como intervir nas situações relativas ao atendimento e acompanhamento do produto elaborado pelo docente. Por vezes, é necessário que a coordenação pedagógica cobre do DP a atualização dos dados do curso. Na correria do atendimento, e uma vez que há formalização de aspectos do atendimento docente via e-mail, por vezes, o *Radcall* é deixado de lado.

Entretanto, o *Radcall* fornece informações a todos os envolvidos na produção dos materiais, inclusive na ausência do DP, não prejudicando a falta de informações na sua ausência.

O acompanhamento pelo assistente de curso

Quando o *Radcall* foi criado, foi partilhado com toda a equipe dos cursos.

A equipe do e-Tec é mais assídua em torno do *Radcall*, por ter uma pessoa responsável pelos pedidos de pagamento e estar sempre solicitando que os dados lá sejam disponbilizados, sem os quais ela não pode trabalhar.

Não recebemos a mesma solicitação das demais equipes dos outros cursos. Informamos, em reunião, no início do ano, como era importante que todos acompanhassem esse instrumento para manterem-se informados acerca do atendimento docente, assim como o acompanhamento dos materiais.

É de posse dessas informações que a equipe pode intervir junto ao docente, alertando-o sobre prazos, informando-o sobre pagamentos.

O acompanhamento pelo coordenador do curso

Assim como a equipe do curso, composta por assistente de curso, secretária virtual e coordenador de tutores, a coordenação do curso também possui acesso a planilha do Radcall. Apesar de não poder editar, apenas visualizar, este instrumento também serve para a coordenação ter acesso às informações sobre como se dá a gestão dos materiais do curso.

O instrumento auxilia, principalmente, quando a coordenação pedagógica da DE ou o DP do curso solicitam ajuda no contato com os pais, quando estes não retornam a comunicação on-line, quando o professor abandona o planejamento ou produção em qualquer fase, quando precisamos decidir manter gravações quando não há tempo para edição e revisões.

Ao acompanhar assiduamente o *Radcall*, a coordenação poderá, antecipadamente, substituir, sem receios, professores, quando estes ausentarem-se da produção para além do permitido e suportável ou quando do abandono total ou parcial do planejamento.

O coordenador deve atuar rapidamente quando são feridos os direitos autorais encontrados em produções entregues pelos docentes contratados e nestas identificados plágios.

Acreditamos que a coordenação de curso tem um papel preponderante na intermediação das relações travadas entre professor conteudista e a equipe multidisciplinar da DE.

Considerações finais

Nos últimos dezessete anos, o Uemanet vem juntando uma grande experiência na formação de profissionais qualificados para o mercado e desenvolvimento de projetos, tendo como meta a formação para uso de tecnologias educacionais. Busca incessantemente encontrar soluções de natureza pedagógica, tecnológica e de gestão para melhor ofertar seus cursos.

É neste sentido que entra o *Radcall* e toda as vantagens descritas anteriormente.

Como é possível verificar, a descrição do *Radcall* já revela de que modo pode oferecer vantagens na gestão dos materiais para a equipe de DE e como instrumento para intervenção, quando necessário, pelas equipes dos cursos atendidos. Entretanto, também observamos quais os constrangimentos em torno do seu uso, como a falta de acompanhamento por todas as equipes dos cursos para sanar problemas em tempo hábil, quando e se surgirem.

Um dos constrangimentos diretos que o *Radcall* demonstra são evidências vividas na relação com os professores com maiores dificuldades em se adequar aos fundamentos da Educação a Distância, principalmente, a especificidade para produzir nessa modalidade: a linguagem, a adaptação metodológica, a orientação das atividades e conteúdos.

Outro aspecto que sobressai são os professores com dificuldades de trabalhar em equipe.

Observamos, também, nesta relação:

» Dificuldades em manter uma comunicação ativa.

» Conhecimento do contexto e das singularidades do público-alvo.

» Dificuldades em inserir-se, respeitar e seguir a proposta didática e pedagógica do Uemanet e seguir a formatação dos materiais adequadas a cada curso/programa em que se enquadra.

Sugere-se que tanto os assistentes de curso quanto a coordenação do curso devem apoiar a equipe multidisciplinar da DE na cobrança dos materiais em atraso, justificando e reforçando a necessidade desses materiais estarem finalizados duas semanas antes que a disciplina seja iniciada.

Dessa forma, este trabalho procurou demostrar como esse instrumento possibilita transmitir informações sobre todo o processo de elaboração dos materiais pelos docentes, sanar dúvidas quanto ao que ocorre neste processo, em face da ausência do(s) responsável(is) pelo acompanhamento docente, e contribuir na tomada de decisões sobre a preparação dos materiais sem acarretar prejuízo para os cursos.

Pode concluir-se que a gestão da informação a torna, junto com o conhecimento, um caso de primeira ordem. É aqui que demonstramos como as informações incluídas e partilhadas no instrumento *Radcall* tornam-se fundamentais em todo o processo de acompanhamento dos materiais para os cursos na modalidade a distância na Uema, de modo que atendam às demandas do curso, do público-alvo, assim como contemple as recomendações do Referencial de Qualidade para a EaD.

Referências

BRASIL, **Recomendações para a Produção de Materiais Didáticos** - UAB/EAD/UNB. 2014. Disponível em: ‹http://www.ead.unb.br/arquivos/livros/FINAL_Guia%20de%20recomendacoes.pdf›. Acesso em:25/07/2015.

MARTINS, E. O Repositório: Imagem de marca e objeto de aprendizagem em meio digital. In: **III Conferência do IPCB sobre o livre acesso ao conhecimento científico**, Castelo Branco, 18 de Janeiro, 2013. O desafio da publicação em meio científico: como, onde, por quê? Castelo Branco: IPCB. p. 41-52. Disponível em: ‹http://hdl.handle.net/10400.11/1739›.

MATTAR, J. **Design Educacional**: educação a distância na prática. São Paulo, Artesanato Educacional. São Paulo, v. 7 , n. 2, p . 104-125, abr./jun. 2010.

MORÉ, R. P. O.; MORITZ, G de O; PEREIRA, M. F; MELO, P.A. de. **Modelo de Gestão para a Educação a Distância**: o Sistema de Acompanhamento ao Estudante SAE. In: Revista de Administração e Inovação. RAI. Disponível em: ‹http://www.revistarai.org/rai/article/viewFile/620/293›.

OLIVEIRA, T. Z. Q. A; DANTAS, A. L. L.; XAVIER, A. A. S.; PAIVA, V. S. P. **Construção do material didático em EAD**: uma experiência de aprender fazendo, através da ação, do conhecimento e da afetividade. 2004. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/038-TC-B2.htm›.

RIOS, F. **Apresentação do setor de Design Educacional para gestores**. 2013.

UEMA. Uemanet. Núcleo de Tecnologias para a Educação. **Desenvolvendo Tecnologia a Serviço da Educação**. Folder Institucional. São Luís, 2014.

45

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA MODALIDADE A DISTÂNCIA: processo de avaliação interna (UEM)

MORELLI, Ailton José
Doutor. Professor Adjunto do Departamento de História, Chefe de Divisão de Desenvolvimento Pedagógico no Núcleo de Ensino a Distância. UEM.

COSTA, Célio Juvenal
Doutor. Coordenador Adjunto do Curso de Pedagogia a Distância, Professor Associado do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. UEM.

SILVA, Débora de Liz e
Mestre. Tutora no Núcleo de Ensino a Distância Nead/UEM. UEM.

BENTO, Franciele
Mestre. Tutora no Núcleo de Ensino a Distância Nead/UEM.UEM.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Avaliação Institucional.
Referenciais de Qualidade do Ensino a Distância.

Neste texto, objetivamos relatar o Projeto de Avaliação Institucional na Modalidade a Distância, intitulado "Processo de Avaliação Interna (PAI)", aplicado nos cursos de Graduação e nos de Especialização da Educação a Distância Superior (EaD) ofertados pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Apresentamos experiências e práticas educacionais referentes à EaD, visando a melhorar a qualidade dos cursos ofertados; ressaltamos experiências com a avaliação institucional com a finalidade de contribuir e oportunizar reflexões voltadas às políticas públicas dessa modalidade, destacando a importância de práticas que viabilizem os critérios de qualidade recomendados pelo Ministério da Educação (MEC). Como construto teórico, amparamo-nos em autores que se inserem no campo da Educação a Distância e da Avaliação Institucional. Os resultados das pesquisas relativas ao processo de avaliação institucional da modalidade EaD aqui elencados são indicadores da experiência e prática dos atores envolvidos na modalidade a distância aplicada nos cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela UEM/UAB. Por meio de tais reflexões, viabilizamos um retorno aos participantes dessas relações de aprendizagem, considerando que na EaD todos os envolvidos são autores de um processo construtivo, em que todos fazem parte de um diálogo contínuo.

Introdução

No século XXI, em que é evidente a ampliação do acesso às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), a Educação a Distância (EaD) passa por um momento importante. Ao adentrar no campo de estudos envolvendo a temática relacionada à EaD, suas políticas públicas e metodologias, observamos que a expansão no Brasil dessa modalidade educacional possibilita a democratização do acesso à educação, pois amplia os espaços escolares e leva educação a um público distante geograficamente.

A EaD surge no cenário educacional brasileiro como uma alternativa regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente relevância, principalmente no ensino pós-secundário, na formação inicial (Ensino Superior regular) e na formação continuada, cuja demanda tende a aumentar de modo exponencial em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. (BELLONI, 2002).

Lessa (2011, p. 18) afirma que a EaD vem despontando como uma possibilidade relevante "de difusão e de democratização da educação de qualidade como uma das melhores opções para a inclusão social, para a melhoria quantitativa e qualitativa do processo educacional". A expansão dessa modalidade foi possível, entre outros motivos, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 1996; seu Artigo 80 estabelece 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 contínua". (BRASIL, 1996).

Com o objetivo de democratizar, interiorizar e incentivar o Ensino Superior, em 2005, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O programa UAB, com o qual a Universidade de Maringá (UEM) tem convênio para ofertar cursos de Graduação a Distância em Pedagogia, Física, História, Biologia e Administração Pública, visa a ampliar o acesso à educação superior gratuita e de qualidade aos cidadãos brasileiros desprovidos dessa oportunidade, seja por limitações geográficas ou por outros fatores que dificultam o acesso e a permanência na universidade.

A UAB busca interiorizar e democratizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior por meio da Educação a Distância; sua prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, "reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância". (BRASIL, 2013)

As esferas governamentais, nos âmbitos federal, estadual e municipal, têm dialogado e estabelecido parcerias para a oferta de Ensino Superior na modalidade a Distância via UAB. Trata-se de um esforço conjunto que envolve universidades, secretarias municipais de educação e o Ministério da Educação (MEC). Essa iniciativa tem possibilitado a milhares de brasileiros a realização de um sonho, o de se formar por meio de um Ensino Superior flexível, interativo, autônomo e dinâmico, porque reflete a atual geração do conhecimento digital, informatizado e, por conseguinte, um conhecimento mais democrático e acessível.

A EaD vem se constituindo, também, como um desafio pedagógico a toda a comunidade acadêmica. Na acepção de Pimentel (2006, p. 21):

> Deste ponto de vista, a modalidade educação a distância tem sido implantada e implementada nas universidades "carregada" de preconceitos, dúvidas e inquietações, geralmente surgindo à margem dos processos acadêmicos e, desta forma, negligenciada pelos gestores oficiais. Em consequência, a comunidade acadêmica tem questionado tanto a forma quanto os resultados. Não sem razão, já que historicamente os sucessos e insucessos dessa modalidade de ensino tiveram pouca participação dos intelectuais da academia.

A modalidade de Educação a Distância tomou grandes proporções em nível nacional. Schlünzen (2013) aponta que o aumento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) participantes e a criação da UAB transformaram a história dessa modalidade no Brasil, o que, em sua perspectiva, passa a ser um ponto de reflexão

> tanto com relação à natureza das organizações, que disponibilizam cursos, quanto em termos de sua organização administrativa. Como o nível de ensino oferecido, os meios ou suportes tecnológicos escolhidos, assim como a modelagem e os métodos e processos avaliativos desses cursos. (SCHLÜNZEN, 2013, p. 114).

Atualmente, textos legais tratam da regulamentação e normatizam a EaD, pontuando questões como a qualidade e acentuando a necessidade da realização de uma avaliação institucional coerente para que a eficácia do ensino nessa modalidade ocorra a contento. As pesquisas e dados levantados referentes às avaliações institucionais representam um caminho, um instrumento que pode auxiliar as relações dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da EaD no Brasil, considerando que nos encontramos em contínua mudança buscando uma educação democrática e a formação de cidadãos. Para a superação desses desafios, são necessárias pesquisas em EaD que visem a reflexões e consequentes ações sobre essa temática; estudos e pesquisas sistemáticas sobre a prática da avaliação institucional são fundamentais no intuito de contribuir para a qualidade da EaD.

Neste texto, relatamos o processo de criação e aplicação do Projeto de Avaliação Institucional na modalidade a distância em parceria com a Comissão Própria de Avaliação, intitulado "Processo de Avaliação Interna (PAI)", aplicado nos cursos de Graduação e Pós-graduação da Educação a Distância Superior ofertados pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) em

conjunto com a Universidade Aberta do Brasil. Como construto teórico, amparamo-nos em autores que se inserem no campo da Educação a Distância e da Avaliação Institucional. Dividimos o texto em três partes: na primeira, tratamos dos aspectos teóricos envolvendo a Avaliação Institucional; na segunda, apresentamos o processo de implementação da avaliação institucional da modalidade a distância na UEM e, na terceira, descrevemos a avaliação institucional da modalidade a distância, seus avanços e perspectivas.

Avaliação Institucional: prática aplicada na modalidade EaD

A avaliação escolar, segundo Dias Sobrinho (2002, apud LIMA; FARIA, 2011, p. 2), tem sua origem nas escolas e no cotidiano da prática educativa de aprendizagem, mas

> Ao ultrapassar os muros da escola, ela começa a perder sua intencionalidade educativa e passa a ser uma questão de Estado e das reformas educacionais. O autor, ao tratar da avaliação institucional, argumenta não se tratar apenas de um fenômeno educacional, mas compreende os seus diversos contextos históricos.

Azevedo e Sather (2008) assinalam que a avaliação tem sido vista, historicamente, como um instrumento de controle burocrático e político-administrativo, servindo às estruturas dos sistemas educacionais,

> mas efetivamente tem pouca repercussão no processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando seus resultados não retroalimentam a prática do docente e demais atores do sistema educacional. (AZEVEDO; SATHER, 2008, p. 8).

Na concepção dos autores, a avaliação não pode ficar restrita aos limites burocráticos ou ser considerada mero instrumento de controle. Deve ser vislumbrada como uma prática que visa a contribuir para mudanças efetivas no sistema educacional, a começar por ações efetivas políticas, administrativas, pedagógicas que privilegiem ações bem-sucedidas, inovações e educação de qualidade.

Segundo Spanhol (2007), o atual sistema de avaliação do ensino nasceu na década na década de 2000 e foi efetivado em 2004 com a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes),

> entidade que congrega várias instituições de ensino, órgãos governamentais e sociedade civil. A Conaes foi criada objetivando a análise das experiências do ensino superior e elaborou um documento intitulado "Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições". Esse documento destina- se às Comissões Próprias de Avaliações (CPAS), das Instituições de Educação Superior, como forma de roteiro a sistemas internos de auto-avaliação. (SPANHOL, 2007, p. 84-85).

A forma de avaliação contempla dimensões regulatórias quanto à qualidade do ensino, distribuição e uso adequado de recursos, expansão de critérios estabelecidos em políticas institucionais e do sistema e prestação de contas à comunidade. A avaliação institucional na modalidade a distância viabiliza à produção de conhecimento a contemplação das especificidades da EaD no Brasil.

A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/ MEC) é responsável pelos processos de credenciamento das instituições que desejam habilitação para implementar cursos em EaD. "O referido órgão fornece instruções para a elaboração dos processos, indicadores para os avaliadores e designa as comissões de especialistas [...]". (SPANHOL, 2007, p. 86).

Spanhol (2007) afirma que, com a finalidade de estabelecer padrões de qualidade para a educação superior na ocasião de análise dos processos que solicitam autorizações para a EaD, foi editado, pelo Inep, o documento "Avaliação Institucional Externa para fins de Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Educação Superior" com a seguinte orientação:

> A avaliação institucional, tanto no que se refere à autoavaliação quanto à avaliação externa, constitui-se em condição básica para o necessário aprimoramento do planejamento e gestão da instituição, uma vez que propicia a constante reorientação de suas ações. A avaliação externa terá como referência os relatórios das autoavaliações, coordenadas pelas Comissões próprias de Avaliação – CPA – e os padrões de qualidade para a educação superior, expressos nos instrumentos de avaliação. (SPANHOL, 2007, p. 87).

Peters (2003, apud LIMA; FARIA, 2011, p. 3), discutindo os rumos trilhados pela EaD, sublinha que esta passa por um momento de transição de tendências e desafios, haja vista que, nas últimas décadas, o interesse por essa forma diferenciada de ensino e aprendizagem aumentou de maneira notável,

> em virtude não só dos meios instrumentais e comunicacionais que utiliza, mas, sobretudo, pelo forte interesse e um olhar a ela atribuído por parte de "universidades tradicionais" que antes a ignorava ou a via por um prisma inquisidor e agora experiência suas formas diversas de metodologia, práticas e construção de conhecimento. (PETERS, 2003, apud LIMA; FARIA, 2011, p. 3).

A avaliação, corroborando Spanhol (2007), é instrumento eficaz para obter informações, tanto no planejamento quanto sobre as ações desenvolvidas, caracterizando-se como importante estratégia para acompanhar a resolutividade dos projetos implantados.

Carvalho (2001, apud SPANHOL, 2007, p. 75), por sua vez, assevera que a análise dos modelos de avaliações dos diversos programas e projetos deve conter as seguintes diretrizes:

> [...] valorizar concepções mais abrangentes e totalizantes de avaliação no campo social, uma avaliação que busque apreender a ação, sua formulação, implementação e evolução, processos, resultados e impactos, uma avaliação que busque captar a inter-relação entre sistemas de ação e apenas mensura quantitativamente os benefícios ou malefícios. (CARVALHO, 2001, p. 71).

Nesse sentido, a avaliação institucional torna-se um instrumento importante para as instituições superiores que ofertam a modalidade a Distância no Brasil, pois trata-se de uma avaliação que contempla as especificidades dessa modalidade, que em muitos aspectos difere da Presencial. Assim, a avaliação institucional deve atender às exigências de uma relação de ensino e aprendizagem de qualidade, devendo buscar um processo de avaliação contínua que contribua efetivamente para o aperfeiçoamento dos cursos ministrados em todos os setores envolvidos no cotidiano acadêmico. Em tal contexto, a prática avaliativa contribui para revelar, dinamizar e atender as prioridades acadêmicas específicas da EaD.

Acreditamos que por meio da pesquisa avaliativa é possível identificar aspectos positivos e negativos relativos à participação e ao comprometimento dos alunos, assim como em relação ao conteúdo pedagógico das disciplinas ministradas, à atuação pedagógica dos professores e dos tutores presenciais e a distância, à gestão da coordenação, à eficiência das mídias (TIC), dos fóruns, das webconferências e das videoaulas, dentre outros aspectos.

Saviani (1990) reafirma a importância de verificar a adequação e a qualidade do ensino e aprendizagem, considerando que a educação é uma atividade prática, e argumentando que devemos não apenas compreender as suas características, mas também suas condições internas e externas.

> Por condições externas, entendem-se as determinações econômicas e sociais assim como as determinações decorrentes da política em geral e especialmente da política econômica e da política educacional. Por condições internas, entendem-se a situação material e cultural das escolas, a organização do trabalho pedagógico, a adequação entre meios e fins, processos e resultados, a coerência entre o proposto e o realizado, a qualidade dos conteúdos e dos métodos etc. (SAVIANI, 1990, p. 7).

Nesse âmbito, tal malha da construção do conhecimento e aprendizagem necessita de um constante acompanhamento, já que estamos em constante processo de mudanças que objetivam uma interação entre as partes que, juntas, constroem o conhecimento. As avaliações internas aplicadas nos cursos de EaD devem ir ao encontro dos desafios e anseios, pois, por meio da avaliação, podemos perceber os possíveis problemas e obstáculos a serem enfrentados no desenvolvimento dos cursos ofertados. Sobre esse aspecto, autores como Schlünzen (2013) afirmam que:

> Cursos superiores a distância, no sistema federal de ensino, exigem a realização de verificação e avaliação prévia por especialistas designados pelo Ministério da Educação (MEC)[...] As avaliações obedecerão a procedimentos, critérios, indicadores de qualidade definidos; O resultados das avaliações institucionais e das verificações realizadas para fins de autorização ou reconhecimento será divulgado pelo MEC. (SCHLÜNZEN, 2013, p. 117).

Schlünzen (2013) sustenta que cabe à própria instituição a tarefa e a responsabilidade de construir o processo de institucionalização da EaD, levando em conta suas características, sua realidade regional, dentre outros elementos. Dessa forma, o processo de avaliação institucional deve atender às exigências de uma relação de ensino e aprendizagem de qualidade; por conseguinte, a avaliação deve ser contínua e contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento dos cursos ministrados na EaD, contemplando todos os setores envolvidos na esfera acadêmica.

Diante do exposto, surge a necessidade de pesquisar e levantar questões a respeito da aplicação de uma avaliação institucional com moldes específicos para a EaD. Essa avaliação deve abarcar as especificidades dessa modalidade educacional e possibilitar aos discentes o acesso ao conhecimento com o auxílio dos mediadores, professores, tutores presenciais e tutores a distância, cuja atuação é definida estrategicamente a fim de possibilitar que a aprendizagem seja possível, mesmo havendo longas distâncias. Esse é um desafio contínuo, conforme assinala Moran (2002):

> Iremos mudando aos poucos, em todos os níveis e modalidades educacionais. Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para a mudança, outros muitos não. É difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. E a maioria não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora. (MORAN, 2002, p. 1).

Para garantir a qualidade da Avaliação Institucional, o MEC estabeleceu Referenciais de Qualidade da EaD, buscando assegurar que as instituições trabalhem continuamente visando às melhorias na criação, ao

> aperfeiçoamento e divulgação de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e profissionais que contribuam para superar os problemas regionais, nacionais e internacionais e para o desenvolvimento sustentável dos seres humanos, sem exclusões, nas comunidades e ambientes em que vivem. (SCHLÜNZEN, 2013, p. 117).

Com a finalidade de investigar as metodologias epistemológicas desenvolvidas em EaD, é preciso o amparo dos Referenciais de Qualidade disponibilizados pelo MEC:

> O projeto político-pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. (BRASIL, 2007).

As avaliações permitem compreender a EaD em sua totalidade. Nessa perspectiva, Magnavita (2012, p. 59) alega que, como educadores, "não podemos fechar os olhos aos progressos e avanços das tecnologias ou permanecer extasiados com o que podem oferecer", sendo fundamental "verificarmos até que ponto os cursos ou programas propostos propiciam o diálogo, a interatividade".

Nessa direção, após um longo debate com a Comissão Própria de Avaliação (CPA/UEM) e visando a assegurar critérios de qualidade e aperfeiçoamento em EaD, iniciou-se um projeto piloto denominado "Processo de Avaliação Interna" (PAI) no curso de Pedagogia a Distância da UEM, turma que iniciou em 2009. O PAI caracterizou-se pela elaboração criteriosa de questões que contemplam as especificidades da modalidade, bem como para o apontamento de possíveis problemas e sugestões para dinamizar, democratizar e mediar uma educação de qualidade e se estendeu aos demais cursos ofertados nessa modalidade na UEM.

O objetivo do PAI foi avaliar o desempenho dos sujeitos/atores inseridos na educação superior da modalidade EaD, por meio de questionários especificamente elaborados, realizando um levantamento e posterior interpretação de informações que auxiliassem na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Buscando o aprimoramento do curso de Pedagogia a distância, levantamos, inicialmente, os seguintes questionamentos: os instrumentos, metodologias e modelos utilizados na avaliação institucional do curso Superior Presencial contemplam as especificidades da EaD? Como avaliar os sujeitos envolvidos: alunos, tutores presenciais, tutores a distância, professores e coordenadores de polo e a estrutura física do polo? De que forma é possível contribuir para a formação acadêmica e profissional e mediar e dialogar com alunos da primeira Graduação Superior em EaD? Acreditamos que mediante a pesquisa avaliativa foi possível identificar aspectos positivos e negativos referentes à participação e ao comprometimento dos alunos, ao conteúdo pedagógico das disciplinas ministradas, à atuação pedagógica dos professores e dos tutores presenciais e a distância, à gestão da coordenação, à eficiência das mídias (NTICs), dos fóruns, das *webconferências* e das videoaulas, dentre outros aspectos.

Logo, o PAI pressupõe levantar questões relacionadas às disciplinas e a todos os setores envolvidos na ação mediadora do conhecimento que influenciam direta ou indiretamente no ensino e aprendizagem da EaD no Brasil.

Processo de Avaliação Interna na UEM: a experiência do curso de Pedagogia[1]

A avaliação dos cursos da UEM teve início com um projeto-piloto desenvolvido no curso de Pedagogia a distância em 2011. A avaliação foi realizada com as turmas de 2009 e 2010, as primeiras criadas para serem ofertadas em convênio com a UAB. O curso de Pedagogia foi criado na UEM em 2009, e sua matriz curricular privilegia as habilidades do futuro profissional na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, resultado da adesão a uma política pública do MEC, que por meio da UAB priorizou a formação para a licenciatura. A matriz curricular do curso de Pedagogia na modalidade a distância é diferente do curso de Pedagogia Presencial da UEM.

O curso de Pedagogia a distância foi lotado no Departamento de Fundamentos da Educação, com a participação de outros departamentos da UEM, como o de Teoria e Prática da Educação, de Letras, de Matemática, de Biologia Celular e Genética, de História e de Geografia. Tais departamentos se responsabilizaram pelos componentes curriculares destinados ao preparo docente dos alunos do curso de Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a primeira turma do curso, em 2009, foram ofertadas setecentas vagas distribuídas em catorze polos de apoio presencial, e, para a segunda turma, iniciada em 2010, foram ofertadas mais setecentas vagas distribuídas em quinze polos. Assim, em dois anos, a UEM ofertou, apenas para o curso de Pedagogia a distância, 1.400 vagas em dezoito diferentes polos. O índice de formados nas duas turmas é de 65%, e há alunos de ambas as turmas que estão finalizando o curso.

Antes de iniciar o que denominamos Processo de Avaliação Interna (PAI) do curso de Pedagogia a distância, levantamos o perfil médio dos alunos. Na turma de 2009, tal processo foi realizado de forma oral, quando a coordenação do curso visitou os polos. Na turma de 2010, o perfil foi traçado por meio de questionários disponibilizados na plataforma Moodle. A necessidade de conhecer o perfil dos alunos deveu-se ao fato de que o universo desse alunado era amplo e diversificado, pois os polos abrangiam uma parte considerável do Estado do Paraná, abarcando culturas próprias e distintas umas das outras. Como exemplo, o polo de Jacarezinho dista 250

1. Essa seção do capítulo é uma síntese do publicado em Costa e Silva (2013).

km da cidade de Maringá, sede da UEM, em direção ao nordeste do Estado, e tem uma tradição cultural muito próxima do Estado de São Paulo; já o polo de Flor da Serra do Sul dista 450 km de Maringá, em direção ao sul, e tem uma cultura muito próxima do Rio Grande do Sul. Assim, foi possível, além de traçar o perfil médio do aluno, também verificar as especificidades de cada polo.

Com os instrumentos de coleta de informações, foi possível quantificar dados sobre sexo, idade, local de residência, nível de formação, habilidades com o uso das TICs, experiência na modalidade EaD, hábitos de leitura, atuação na docência e, especialmente, sobre o tempo em que os alunos se encontravam afastados dos bancos escolares até ingressarem no curso. Tais informações possibilitaram um conhecimento tanto do perfil médio quanto do perfil por polo dos alunos do curso de Pedagogia a distância da UEM. Esse foi o ponto de partida para o posterior processo de avaliação do curso.

A necessidade da avaliação do curso foi um desdobramento quase que "natural" do processo de implantação de uma nova modalidade de Ensino Superior na UEM. Como os atores envolvidos na modalidade EaD, no modelo adotado pela UAB e, por consequência, pela UEM, são muitos, optamos por contemplar todos no processo de avaliação. Dessa forma, alunos, professores, tutores presenciais e tutores a distância foram ouvidos, considerando que o trabalho é empreendido de forma colaborativa, em que cada sujeito deve envolver o outro para que o trabalho se realize da melhor forma possível.

O PAI iniciou-se em 2011, com uma experiência piloto em dois polos de apoio presencial que possuíam alunos nas duas turmas, de 2009 e 2010. Posteriormente, esse processo estendeu-se para todos os polos, nesse mesmo ano, cuja finalidade foi "ouvir" os sujeitos envolvidos no curso visando a um duplo objetivo: avaliar o curso em relação às condições estruturais e às disciplinas e avaliar o desempenho dos alunos, tutores e professores. Para tanto, elaboramos um questionário específico por categoria (alunos, tutores presenciais, tutores a distância e professores), disponibilizado na plataforma Moodle, que deveria ser respondido em um prazo determinado e sem caráter de obrigatoriedade. O primeiro questionário foi mais geral, de avaliação do semestre letivo, incluindo a avaliação das condições estruturais do polo, do trabalho da secretaria e da coordenação do curso. Os demais questionários foram aplicados especificamente por disciplina.

No questionário por disciplina destinado aos alunos do curso, indagamos, em síntese, sobre seu desempenho; o conteúdo e os instrumentos de avaliação da disciplina; a atuação dos tutores presenciais; o atendimento dos tutores a distância; e o desempenho dos professores da disciplina.

No questionário por disciplina, destinado aos tutores presenciais, perguntamos, em síntese, sobre seu desempenho no acompanhamento da disciplina; o conteúdo e as avaliações das disciplinas; e o desempenho dos tutores a distância e dos professores da disciplina. O questionário por disciplina, destinado aos tutores a distância, foi semelhante ao dos tutores presenciais, com a diferença de que aqueles tutores avaliaram a atuação dos tutores presenciais. No questionário destinado aos professores, solicitamos a avaliação da disciplina ministrada, da participação dos alunos e da atuação dos tutores presenciais e a distância.

Em todos os questionários, deixamos espaço para comentários sobre as respostas dadas, além de críticas e sugestões. Frisamos que as perguntas relativas às disciplinas objetivaram, fundamentalmente, avaliar se seu conteúdo era considerado articulado com a formação geral proposta pelo curso.

Na aplicação dos questionários geral do semestre letivo e dos específicos por disciplina, o curso de Pedagogia a distância contava com 1.100 alunos nas turmas de 2009 e 2010, e com uma evasão em torno de 20%. Do total dos alunos do curso, 636 responderam aos questionários, sendo 302 da turma de 2009, terceira série do curso, e 334 da turma de 2010, que cursava a segunda série. 55% dos alunos da turma de 2009 responderam aos questionários, e 61% da turma de 2010, pois não havia obrigatoriedade para os alunos participarem desse processo de avaliação. Em relação aos tutores e professores do curso, todos responderam aos questionários, atendendo a uma solicitação da coordenação do curso.

Os resultados dos questionários foram tabulados pela equipe responsável pelo PAI e, posteriormente, em 2012, foram disponibilizados na plataforma Moodle para conhecimento dos alunos, sendo apresentados para os tutores presenciais e a distância em reunião presencial na sede da UEM, e foram encaminhados aos professores das disciplinas avaliadas. Como nosso objetivo aqui não é apresentar os resultados desses questionários, mas relatar como se iniciou o processo de avaliação dos cursos na modalidade EaD da UEM, detalhes sobre os questionários e seus resultados encontram-se em Costa e Silva (2013).

Apresentamos, como uma grande síntese do trabalho de avaliação desenvolvido junto aos sujeitos/atores envolvidos no curso de Pedagogia a distância da UEM, nas turmas de 2009 e 2010, uma avaliação positiva do curso. As disciplinas e seu conteúdo, as avaliações, o material didático e as TICs receberam uma avaliação positiva de todos os envolvidos, especialmente dos alunos. A atuação e o desempenho dos tutores presenciais e a distância e dos professores também foram avaliados de forma positiva. No entanto, detectamos pontos críticos, o que acarretou um processo de revisão de algumas características do modelo adotado particularmente em relação ao trabalho dos tutores presenciais e a distância. Destarte, acreditamos que a maior repercussão do PAI foi a revisão de sua grade curricular, colocada em prática para a turma que ingressou no curso em 2014.

O processo de avaliação dos cursos de EaD da UEM

O processo de avaliação da modalidade a distância na UEM, implantado em 2013, permitiu um diagnóstico geral dos cursos em andamento em um momento importante: a consolidação dos cursos, a produção do material didático básico, a estruturação do setor de multimeios e a capacitação de uma equipe de professores que busca atender à demanda estabelecida.

Essa avaliação demonstrou a necessidade de implantação de um programa de avaliação permanente, sendo definidas três formas de trabalho para avaliação e combate à evasão: 1) avaliação dos cursos a distância e do funcionamento do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) em suas rotinas como um todo; 2) avaliação das disciplinas oferecidas nesses cursos, de modo mais aprofundado e em tempo real (aplicada ao fim de cada disciplina); e 3) um trabalho específico, diretamente com os alunos, voltado ao combate e identificação dos motivos da evasão. Essa avaliação é fundamental para estabelecer as opções epistemológicas do EaD/UEM e de cada curso, e possibilita também orientar a nova fase da modalidade a distância na Pós-graduação stricto sensu.

O uso do Moodle no processo de avaliação dos cursos a distância da UEM foi considerado obrigatório por alguns motivos: primeiro, buscavámos que alunos, tutores e coordenadores acompanhassem o mais rapidamente possível os resultados da avaliação. Segundo, para garantir que os alunos reconhecessem a especificidade do ambiente para interação geral, além das aulas. E, terceiro, para que mais pessoas envolvidas pudessem conhecer os diferentes recursos oferecidos por essa plataforma.

O Moodle, enquanto plataforma definida para o desenvolvimento dos cursos a distância, apresenta inúmeros recursos. E o uso desses recursos para o sistema de avaliação e controle permanente permite manter alunos, professores e tutores em constante atualização, além de aperfeiçoar a dinâmica dos cursos como um todo.

É importante salientar que, desde a década de 1980, o investimento em formas de aplicação da informática no ensino e no controle administrativo é contínuo. O Moodle permite unir essas preocupações, constituindo um recurso de auxílio no ensino como acompanhamento ou para aprendizado individual. Além de sua aplicação mais difundida no EaD, essa plataforma também auxilia no Ensino Presencial e no uso administrativo fora da área de ensino. Nesse sentido, a criação dos ambientes permite um controle do trabalho, assim como da fonte para alimentar as áreas de acesso comum ou público.

Atualmente, ainda não podemos apresentar dados efetivos da relação dos alunos com a informática e mais especificamente com o Moodle. Na aplicação do primeiro formulário e na fase atual da pesquisa, inclusive do processo de verificação da participação dos alunos nesse ambiente, identificamos respostas próximas de familiaridade, porém destacamos que essa familiaridade, por sua vez, está muito próxima de ações objetivas e de um conjunto restrito de funções no Moodle, como entrar para conferir as atividades, textos, vídeos e interação com o fórum, em uma participação mínima dos alunos, situação que indica a necessidade de fomentarmos o uso do Moodle e de outras atividades virtuais para a superação dessa dificuldade.

A avaliação dos cursos vinculados ao Nead foi aplicada às novas turmas dos cursos de 2014 com o objetivo de criar uma rotina, incluindo todos os setores (tutores, professores, administrativo e tecnológico). Para tanto, o formulário utilizado no projeto-piloto nos cursos de Pedagogia foi revisado, focalizando tópicos considerados básicos para posteriormente ser aprofundado e aplicado em outras turmas.

Salientamos que o processo de implantação da avaliação exige definições preliminares e permite o refinamento dessas definições; essa é a fase atual em que o Nead/UEM se encontra. Assinalamos, ainda, que o processo de avaliação, integrando todos os setores, permite repensar constantemente o sistema de contato com os alunos, as funções dos tutores, enfim, possibilitam repensar um programa implantado na instituição desde o início da oferta dessa modalidade de ensino, há quinze anos.

A avaliação anual dos cursos a distância consiste em um formulário pouco extenso, com questões direcionadas aos envolvidos, que englobam os pontos considerados principais após a experiência relatada com o curso de Pedagogia. Assim, a atividade (formulário) apresentada aos alunos responderem foi inserida no ambiente administrativo de cada curso, incentivando os alunos a frequentar todos os ambientes dos cursos além do ambiente de aula. Esse formulário foi constituído de dez blocos:

- Conteúdo das disciplinas;
- Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- Avaliações /atividades;
- Professores;
- Tutores a distância;
- Tutores presenciais;
- Secretaria;
- Polo de Apoio Presencial
- Coordenação de curso;
- Geral.

A integração dos blocos foi avaliada na primeira fase no curso de Pedagogia, demonstrando um resultado importante para pensarmos o andamento do curso e a necessidade de ajustes. Nesse primeiro bloco, conteúdo das disciplinas, a clareza é o ponto que mais nos interessa, pois constitui a base do bom funcionamento

e integração com os alunos. O problema com a falta de clareza no conteúdo, nas tarefas, e mesmo na integração (fóruns, vídeos, *webconferências*), geram reclamações relatadas pelos tutores nas reuniões ou são identificadas nos comentários dos alunos nos fóruns das disciplinas[2].

As questões do formulário permitem ao avaliador uma noção de como ocorreu o contato dos alunos em cada disciplina e se são alunos vivenciando a primeira experiência virtual. Além disso, as questões evidenciam para os alunos o formato do curso e o que deles se espera em um processo de ensino e aprendizagem satisfatório. Desse modo, ressaltamos a importância da clareza em todos os aspectos da disciplina: no livro didático, nas videoaulas, *webconferências*, nos fóruns e nas tarefas, porque permite observar como os alunos percebem a contribuição das disciplinas em sua formação, estimulando-os a confrontar o curso com sua expectativa original.

No bloco 1, conteúdo das disciplinas, as questões foram definidas de modo a observarmos:

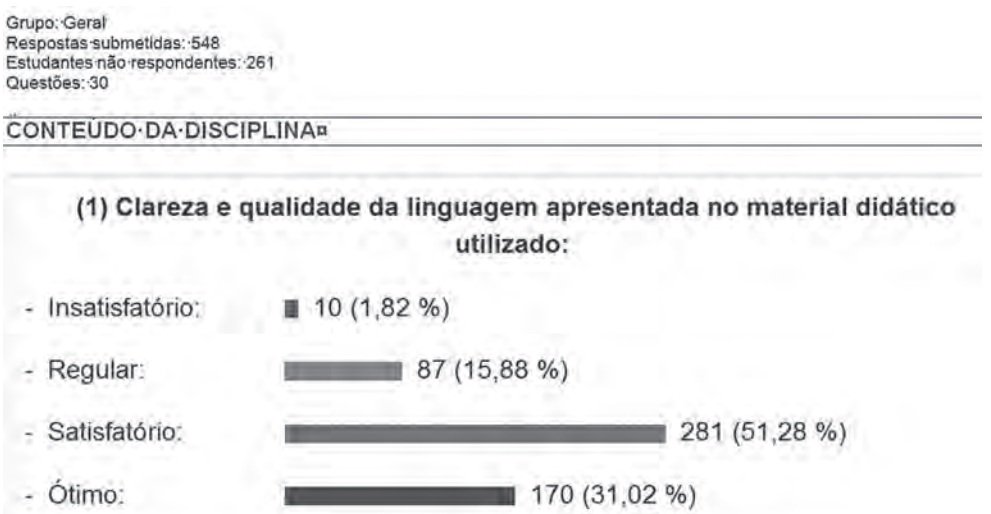
1. Clareza e a qualidade da linguagem apresentada no material didático utilizado;
2. Qualidade e clareza das videoaulas e webconferências;
3. Clareza nas orientações em relação ao encaminhamento das disciplinas;
4. Adequação do conteúdo destinado às disciplinas;
5. Contribuição das disciplinas para a formação acadêmica.

Na plataforma Moodle, o uso do recurso 'Pesquisa' permite realizar satisfatoriamente a avaliação, principalmente, pela garantia do sigilo das respostas, facilidade de interação com os alunos e acompanhamento dos tutores e da equipe de avaliação, bem como pelos gráficos de rápida visualização (Figura 1). A integração de respostas objetivas e subjetivas possibilita, em uma mesma tarefa, obter avaliações mais diretivas, configurando uma série que no período de um semestre já identifica o impacto das ações de curto prazo e propicia uma avaliação por períodos nos próximos anos.

No bloco seguinte do formulário, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), verificamos a ocorrência da interação do aluno com esse ambiente. Entender cada parte do AVA é primordial para um bom resultado, sendo possível empreender uma breve análise do conjunto do processo de avaliação. O conjunto das respostas referentes à avaliação do AVA indica, por parte dos alunos e demais envolvidos com o universo da EaD, uma relação satisfatória de interação com o ambiente virtual. Entretanto, considerando que as respostas a essa questão não atingiram 100% dos alunos matriculados ou mesmo uma grande parcela dos frequentadores, indica um problema, ou seja, o resultado diz respeito somente aos alunos que responderam à avaliação e que demonstram familiaridade com o ambiente.

Na avaliação das disciplinas, da qual tratamos mais adiante, esse mesmo problema aparece, pois não conseguimos atingir 100% dos matriculados ou frequentadores. As respostas sobre o ambiente continuam satisfatórias, porém com a inserção de uma questão aberta com a garantia de anonimato, na qual os

Figura 1 - Exemplo de resultado gráfico da pesquisa aplicada com os alunos



Fonte: Acervo do Nead/UEM.

2. O fórum, um recurso básico do Moodle, é um dos componentes principais para o desenvolvimento das disciplinas no EaD da UEM como para todos os cursos que utilizam essa plataforma. Cada disciplina possui um ou mais fóruns, estimulando a participação e integração dos alunos com os tutores e professores.

alunos podem apresentar qualquer comentário sobre a disciplina ou o curso como um todo; na qual alguns confirmaram interagir minimamente. Entretanto, em outra ação desenvolvida pelo Nead, especificamente no combate à evasão, na verificação de ausências e na avaliação da integração entre alunos e tutores, identificamos alunos que mesmo no segundo ano do curso ainda não estão adaptados ao sistema EaD, uma vez que demonstram dificuldades com o AVA e dificuldades relacionadas à informática, ao uso de redes sociais, indicando falta de habilidade com a tecnologia e a cultura virtual. Esse problema constatado, de não responder aos questionários devido a dificuldades dos alunos com o AVA, é uma das atividades a serem trabalhadas na capacitação dos tutores e dos alunos. E a união dessas diferentes ações – disciplina, AVA e integração no ambiente dos cursos –, no programa de avaliação e no enfrentamento da evasão, demonstra até o momento o quanto os estímulos de várias formas são essenciais para os alunos se sentirem partícipes de um processo educativo.

A avaliação do AVA indica, ainda, a necessidade de aprofundamento em relação às *webconferências*. As avaliações iniciais, antes de 2013, não permitiram um diagnóstico mais claro dos motivos e dos pontos mais frágeis desse processo. Nesse caso, o cruzamento com as demais questões do formulário de avaliação apontavam problemas na atuação do professor e na tecnologia (conexão, equipamento e qualidade da transmissão). Utilizamos esses problemas levantados na avaliação das disciplinas, pois passaram a indicar melhor as dificuldades dos alunos e os pontos que apresentavam problemas.

Os demais blocos que compõem o formulário de avaliação do Moodle objetivam avaliar o desempenho específico de cada membro envolvido diretamente com os alunos no processo de aprendizagem: os tutores presenciais e a distância, os docentes, os coordenadores de curso e os coordenadores de polo, permitindo avaliar, de forma geral e abrangente, todo o processo de ensino e suporte para os alunos.

Pontuamos que a avaliação do Moodle deve sempre possuir caráter de controle do processo, e para além do controle, deve alimentar a qualificação do ensino e integrar esse processo. Dessa forma, cada bloco do formulário de avaliação possui caráter pedagógico para os alunos e para os demais envolvidos com os cursos da EaD. Questionamentos sobre a agilidade dos tutores a distância nas respostas, sobre a satisfação com as respostas, sobre o domínio dos tutores (presenciais e a distância) no encaminhamento das dúvidas relativas a conteúdos específicos da área, por exemplo, fortalecem a definição do papel dos tutores para estes e para os alunos. Essa mesma lógica foi pensada para os outros envolvidos e tem se demonstrado satisfatória, inclusive no processo de superação das resistências e desconfortos em algumas situações.

A avaliação do Moodle permite também a criação de um novo veículo de comunicação, demonstrando a necessidade de interação dos alunos. Em um primeiro momento, respostas indicando que as formas de interação eram ótimas ou boas não refletiam claramente o significado desse processo, e a avaliação possibilitou essa mensuração. Salientamos que apesar da utilização de recursos virtuais na modalidade a distância no Brasil possuir quase duas décadas, a cultura do Ensino Presencial é preponderante e profunda. Pierre Lévy (2000) discute o impacto da constituição do ciberespaço na cultura em geral, na superação da relação local/global em uma escala vertiginosa.

> No lugar das "mãos invisíveis" dos cupinzeiros surgem as mãos visíveis e as dinâmicas imaginárias de universos virtuais em expansão. Interagindo com diversas comunidades, os indivíduos que animam o Espaço do saber, longe de ser os membros intercambiáveis de castas imutáveis, são ao mesmo tempo singulares, múltiplos, nômades e em vias de metamorfose (ou de aprendizado) permanente. (LEVY, 2000, p. 31).

Esse confronto cultural apontado pelo autor justifica o subtítulo de sua obra "Por uma antropologia do ciberespaço", demonstrando como as pessoas se relacionam e como isso é alterado a cada dia com a inclusão "digital" voluntária ou obrigatória, particularmente a resistência da falta de contato. Nesse âmbito, a preocupação da EaD é a de manter acesa a sensação de contato com o grupo de alunos, mesmo que pertençam ou estejam em locais físicos muito distantes. Assinalamos que o isolamento precisa ser superado pelo virtual e que os alunos precisam se sentir integrantes do processo, assegurando-se de que haja apoio e que seja real. Os encontros presenciais nos polos de apoio comumente tendem a suprir essa necessidade, mesmo não atingindo eficazmente a necessidade intelectual.

Sublinhamos que o processo de avaliação possibilita maior contato virtual com os alunos e permite que estes não fiquem isolados de outros grupos, inclusive da coordenação geral. Na implantação da avaliação das disciplinas, uma equipe entra em contato com os tutores presenciais e a distância com os alunos para incentivar a participação. Identificamos, a partir da avaliação do Moodle, mudança em relação à participação do alunos e certo estranhamento por parte deles diante dessa ação. Esse fato fica mais evidente no processo conjunto de combate à evasão. A plataforma Moodle permite verificar a participação dos alunos tanto no início das disciplinas quanto na participação em outros ambientes do curso, inclusive o administrativo.

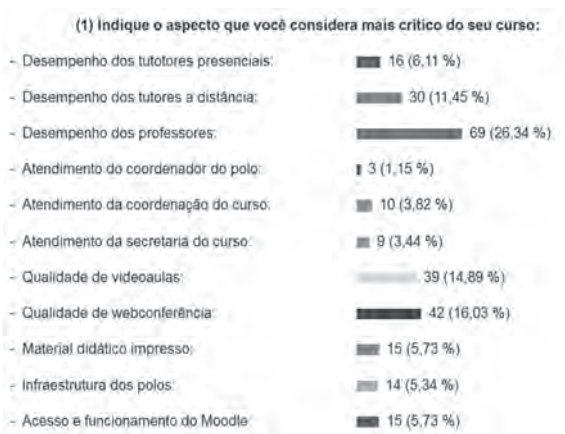
Em relação à parte administrativa, os blocos da avaliação (secretaria, polo e coordenação de curso) focaram na agilidade, prontidão, na qualidade do serviço e na interação. O resultado não mostrou pontos falhos, mesmo cruzando com as outras ações, confirmou as indicações da avaliação, tanto geral como por polos. O objetivo das questões desses blocos é subsidiar as ações principalmente

da administração do Nead e dos coordenadores de curso. Apesar de sua característica formal, também é preciso enfrentar a transposição do Presencial para o Virtual. A experiência da UEM na implantação de campus regional contribui nesse processo, mas ainda demonstra um longo caminho a ser percorrido. Da mesma forma, preocupações recentes com as pessoas com deficiências, exigindo processos de acessibilidade, demonstram que os serviços administrativos precisam ser aprofundados na utilização desses recursos e superar outra cultura, a de considerar que o aluno ou outro usuário é que deve solucionar sozinho suas dificuldades.

O último bloco do formulário de avaliação do Moodle serve tanto para elencarmos de forma rápida os pontos tidos como mais problemáticos quanto para confrontá-los com as respostas que não refletem efetivamente a posição do aluno. Por exemplo, na *webconferência*, uma indicação de 80% de ótimo e satisfatório possui na média um dos principais pontos falhos. A possível falta de confiança no instrumento pelo aluno, na garantia do anonimato, ou mesmo em ser "gentil", são pontos que precisam ser superados, condição que percebemos diminuir na avaliação por disciplina.

Na Figura 2, mostramos o resultado de um dos cursos avaliados. As respostas estão agrupadas e permitem o confronto com as respostas de cada bloco do formulário de avaliação do Moodle. A exigência de indicar um ponto que necessita de maiores cuidados no curso permitiu ir além do aceitável "satisfatório" para enfrentar com cuidado os principais pontos indicados. Os resultados foram analisados também por polo, permitindo identificar as características de cada polo e mesmo em quais polos um determinado problema identificado é mais frequente ou mais grave.

Figura 2 - Questão geral do formulário de avaliação anual



Fonte: Acervo do Nead/UEM.

Destacamos que essa avaliação será aplicada novamente em 2016, incluindo as novas turmas dos cursos de História e Letras a Distância, constituindo uma avaliação de cursos com turmas que estão iniciando e outras com turmas no meio do curso. A comparação será outra fase da avaliação, mais focada na interação com o ambiente virtual.

A segunda ação desse processo de avaliação é a avaliação das disciplinas dos cursos a distância e está concebida como avaliação permanente, sendo implantada progressivamente nas turmas que iniciaram em 2014, gerando uma rotina nova. A aplicação do formulário também seguiu a aplicação da avaliação piloto no curso de Pedagogia, propiciando o refinamento das questões, configurando em um conjunto de questões objetivas mais direcionadas ao desenvolvimento das disciplinas e uma questão aberta para o aluno apresentar suas impressões livremente. Nesse curso referido, o formulário de avaliação abarcou a seguinte divisão em blocos:

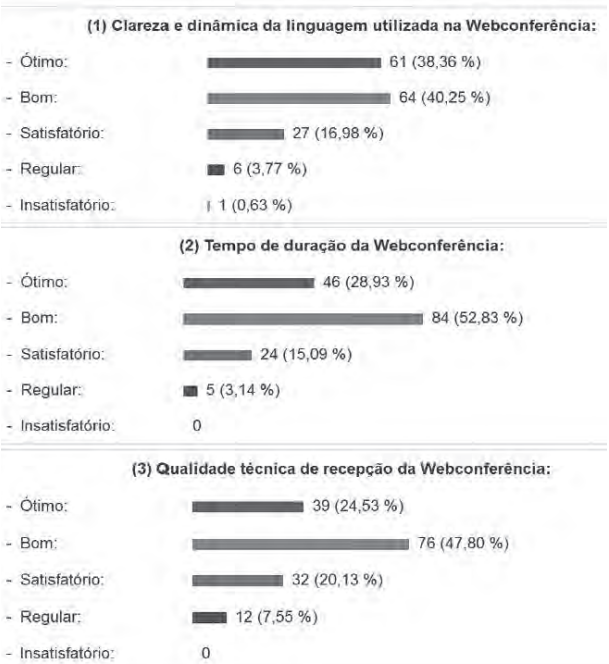
1. Conteúdo da disciplina;
2. Ambiente virtual da disciplina;
3. Webconferência;
4. Avaliações /atividades;
5. Professores;
6. Tutores a distância;
7. Tutores presenciais;
8. Questão aberta.

Nessa avaliação, ampliamos o primeiro formulário, separando os materiais didáticos, e buscando que o aluno considerasse a videoaula, os vídeos diversos, o livro didático e os textos de apoio, e, ainda, relatar como o conteúdo abordado nas disciplinas correspondia às suas expectativas em relação ao curso e à própria disciplina. Com essas questões, objetivamos distinguir problemas de conteúdo de problemas técnicos, no que tange ao acesso ao material na plataforma e à interação com os tutores e com o professor responsável. As três categorias, cruzando com as primeiras questões e com as questões referentes a professores e tutores, relacionam-se ao domínio do conteúdo, à qualidade e agilidade no atendimento das questões e orientações e à mediação com os conteúdos e tarefas propostas no AVA. É importante salientar que, como os cursos seguem rotinas diversas, a comparação tornou-se outro elemento para refinar a parte pedagógica dos cursos em geral, contribuindo, assim, com o direcionamento do Nead/UEM.

As questões utilizadas para o refinamento permitem, ainda, avaliar a importância dos guias das disciplinas e a função das webconferências. Entendendo os guias como material didático fundamental na orientação dos alunos e dos tutores, a relação entre a clareza e a integração com os professores indica a aplicação efetiva dos objetivos; nos comentários da questão aberta, os pontos críticos ficam

mais evidentes. No caso das webconferências, diante dos problemas apontados na avalição geral, o cuidado foi em seguir as distinções reportadas e aprofundar alguns detalhes como clareza, tempo e qualidade técnica. Assim, consideramos possível identificar quais problemas são mais evidentes e urgentes de ação. Na Figura 3, visualizamos como os gráficos oriundos do formulário de avaliação para o refinamento indicam esses detalhes.

Figura 3 - Questões específicas do bloco Webconferência



Fonte: Acervo do Nead/UEM.

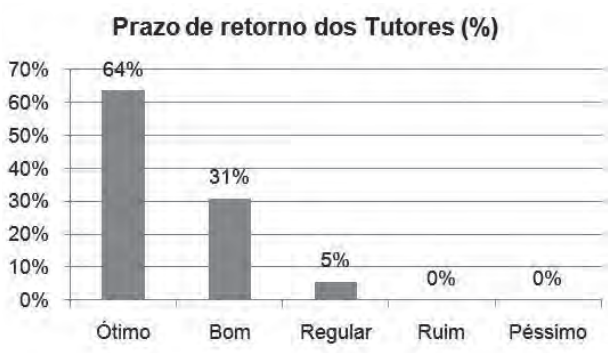
Nesse sentido, afirmamos que a aplicação desse tipo de avaliação ao final de cada disciplina começa a fazer parte da rotina dos cursos, e mesmo não sendo utilizada no sistema de avaliação formal de notas, a participação dos alunos tem crescido e demonstrado uma variação maior nas respostas, principalmente na questão aberta.

O terceiro ponto observado na avaliação de 2011 e nos dados dos cursos é o problema da evasão. Mesmo não considerando os números efetivos da evasão em todos os cursos, as respostas aos formulários indicam um problema já assinalado: a dificuldade dos alunos com o AVA. Essa dificuldade dos alunos em interagir com o sistema virtual e buscar no polo não um encontro presencial, mas uma oportunidade de ajuda para a interação virtual é um ponto forte que deve ser superado no processo como um todo. Devemos enfrentar outra resistência cultural, em parte da cultura analógica e em parte da cultura de que o aluno deve buscar as formas de participação e valorizar essa oportunidade. No entanto, como argumenta Levy (2000), é preciso superar esses valores culturais para construir uma integração efetiva no espaço virtual.

Destacamos que a verificação dos motivos de os alunos não participarem do AVA visa a superar uma prática inicial dos cursos a distância da instituição que não empreendia um contato mais permanente com os alunos, atendendo-os conforme a sua iniciativa e não questionando sobre sua ausência no sistema virtual ou no polo. Para superar esse problema, iniciamos um processo de busca ativa com esses alunos e, nessa primeira fase, utilizando basicamente os recursos do próprio Moodle, particularmente o serviço de mensagens. Porém, a implantação de uma ação efetiva de busca ativa demonstrou ser necessária, porque a participação nos fóruns e mesmo a participação nas atividades desenvolvidas nos polos de apoio presencial são satisfatoriamente realizadas pelos alunos já integrados. E, assim, os alunos com dificuldades de acesso ao Moodle continuam ausentes desse processo de busca iniciada. E quanto mais os alunos se distanciam da prática de participação individual mais se efetiva seu afastamento.

Na Figura 4, verificamos que o processo, apesar de demonstrar resultados de redução na ausência dos alunos, ainda indica a necessidade de atingir os alunos que estão fora do ambiente como um todo.

Figura 4 - Média das ausências de alunos no ambiente administrativo



Fonte: Acervo do Nead/UEM.

Utilizando o recurso de Relatório do Moodle é possível acompanhar as atividades do aluno em todos os ambientes e as atividades visualizadas ou realizadas. A opção por um grupo específico para essa atividade deve-se à necessidade de sistematizar e mostrar para tutores e coordenadores o efeito dessa ação. O resultado de verificação por mensagens dos motivos pelos quais o aluno não frequenta o Moodle ou um ambiente específico foi bastante rápido, tanto para garantir uma frequência média bastante satisfatória e crescente quanto para identificar alguns problemas no uso desse recurso pelos tutores. Além disso, as respostas dos alunos demonstraram a falta de comunicação, em alguns casos dos alunos com os tutores, a dificuldade de entender o processo de aprendizagem virtual e de outros alunos que já se consideravam desistentes e resolveram retornar.

Nesse processo de comunicação com os alunos, detectamos sua maior participação nos ambientes variados após a cobrança e a indicação dos motivos de participar do ambiente, assim como maior interação com os tutores. Os alunos reafirmaram a importância de diferentes formas de comunicação, relatando possuir dificuldades de contato com os serviços virtuais disponibilizados pela UEM para todos os alunos das modalidades tanto Presencial quanto a Distância.

A próxima fase da interação com os alunos ausentes será na atuação direta com os tutores. A identificação de ausências gerará uma notificação ao tutor responsável pelo aluno. Os tutores deverão possuir e manter atualizado os dados de contato com os alunos. Assim, a verificação de sua ausência no ambiente do Moodle permitirá buscar outros meios de contato, como e-mail, telefone ou correio, de forma a identificar o motivo da ausência dos alunos nos cursos. Para as próximas turmas, entendemos que a cobrança sistemática desde os primeiros dias de aula e a inserção gradativa do aluno com o Moodle deve diminuir esse problema de distanciamento em relação ao ambiente virtual.

Ampliando a atuação dos tutores, os momentos presenciais nos polos precisam ser repensados no sentido de constituir momentos de integração no ambiente virtual. Nesse sentido, os tutores necessitam de capacitação e acompanhamento contínuo, prática iniciada em 2014 com ambiente próprio, disponibilização de material e suporte do Nead, oferecendo a identificação de possíveis problemas encaminhados aos tutores e acompanhados.

Enfim, verificamos a importância da efetivação do processo de avaliação como estímulo para a participação dos alunos, para a transparência do funcionamento do Nead e para minimizar os problemas identificados nesse processo de desenvolvimento geral dos cursos.

Considerações finais

Os resultados das pesquisas a respeito do processo de avaliação institucional da modalidade EaD, Processo de Avaliação Interna (PAI) são indicadores da experiência e prática dos atores envolvidos na modalidade a distância aplicada nas graduações e especializações ofertadas pela UEM/UAB. O processo de avaliação institucional visa, de acordo com o Referencial de Qualidade da EaD, a assegurar a qualidade e o aperfeiçoamento de pesquisas na área por meio dos questionários aplicados, propiciando o diálogo com professores, tutores e alunos, e, por conseguinte, a apontar o grau de satisfação ou obstáculos a serem resolvidos. As avaliações permitem compreender a EaD em sua totalidade e especificidade, bem como identificar os problemas a serem enfrentados. Com os resultados, é possível realizar ações específicas relacionadas às disciplinas ministradas, aos docentes, aos alunos, entre outros. A modalidade EaD tem o desafio de motivar o aluno para que haja menor número de evasão, e para desconstruir a ideia de que ensino "a distância" significa ausência, pois contamos com recursos multimídia, tutores presenciais e a distância, coordenadores de polo, secretaria e coordenação, ou seja, toda a rede de mediação para que o aluno sinta-se inserido no processo de aprendizagem.

Na breve síntese aqui apresentada, tivemos como objetivo refletir, analisar e investigar obstáculos e acertos a respeito da qualidade da modalidade EaD, pois, por meio de tais reflexões, viabilizamos um retorno a todos os envolvidos nas relações de aprendizagem. Vimos que, na EaD, todos os sujeitos envolvidos são autores de um processo construtivo, em que todos fazem parte de um diálogo contínuo. Essa malha da construção do conhecimento e aprendizagem necessita de constante acompanhamento; sendo assim, acreditamos que estamos em contínuo processo de mudanças que objetivam uma interação entre as partes que, juntas, constroem o conhecimento.

Referências

AZEVEDO, A. B.; SATHLER, L. Avaliação Institucional: relevância e usos na EAD. Congresso da Abed, 2008. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008124132PM.pdf›. Acesso em: 26 ago. 2015.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2001.

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portal. Projeto: Universidade Aberta do Brasil. 2013. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=510&id=12265&option=com_content&view=article›. Acesso em: 15 jan. 2013.

CARVALHO, M. C. B de. Avaliação de projetos sociais. In:_____ autor. **Gestão de Projetos Sociais**. Coleção Gestores Sociais. 3 ed. São Paulo: AAPCCS, 2001, p. 68-80.

COSTA, C. J.; SILVA, D. L. Processo de Avaliação Interna (PAI) nos cursos de graduação a distância da Universidade Estadual de Maringá: a experiência do curso de Pedagogia; In: COSTA, M. L. F. (org.). **Educação a distância no Brasil:** avanços e perspectivas. Maringá-PR: EDUEM, 2013, p. 147-162.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

LESSA, S. C. F. **Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil**. Associação Brasileira de Educação a Distância, RBAAD, vol. 10, 2011. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf›. Acesso em: 15 jan. 2013.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 2000.

LIMA, D. C. B. P.; FARIA, J. G. Avaliação Institucional da EAD: Reflexões e apontamentos. Goiás, 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0122.pdf›. Acesso em 26 ago. 2015.

MAGNAVITA. Cláudia. **Educação a Distância:** Desafios Pedagógicos. Disponível em: ‹http://www.lynn.pro.br/pdf/educatec/magnavita.pdf›. Acesso em: 03 abr. 2012.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância (*)**. Este texto foi publicado pela primeira vez com o título "Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância". SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3. Foi atualizado tanto o texto como a bibliografia em 2002. Disponível em: ‹http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm›. Acesso em: 03 abr. 2012.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação Aberta e a Distância**: análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal. 2006. 193f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a Educação. Em Aberto. Brasília, ano 9, n. 45, jan. mar. 1990.

SPANHOL, F, J. **Critérios de Avaliação Institucional para Polos de Educação a Distância**. Tese Doutorado Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. p. 149. Disponível em:‹https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89565/241421.pdf?sequence=1›. Acesso em: 05 maio 2015.

SCHLÜNZEN, K.JR. Institucionalização da educação no Brasil: Cenários e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**. ISSN Impresso: 1415-837X – ISSN on-line: 2237-8707 v. 16, n. 113-124, 2013. Disponível em: ‹http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v16n1/sumario.htm›. Acesso em: 20 set. 2013.

46

DESAFIOS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes
Doutora. Coordenadora de Formação e Desenvolvimento Profissional da EaD. UNITAU.

MONTEIRO, Patrícia Ortiz
Doutora. Coordenadora Geral da EaD. UNITAU.

TAINO, Ana Maria dos Reis
Doutora. Coordenadora Pedagógica da EaD. UNITAU.

FERREIRA, Isabel R. dos Santos
Mestre. Coordenadora de Mídias Impressas e Digitais da EaD. UNITAU.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Gestão da Educação Superior.
Desafios.

A Universidade de Taubaté (Unitau) é, hoje, uma instituição de Ensino Superior que conta com 13,5 mil alunos, oitocentos deles cursando a modalidade a distância, nos onze cursos de licenciatura e quatro cursos tecnológicos que, atualmente, são oferecidos nos Polos de Educação a Distância em Taubaté, Ubatuba e São José dos Campos. O presente trabalho apresenta um panorama da EaD nos últimos anos, situa a Unitau nesse panorama e traça os desafios da gestão na modalidade a distância na Universidade de Taubaté, apontando as metas para ultrapassar os obstáculos advindos da implementação desta nova modalidade de ensino na IES.

Introdução

Em uma pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp), em 2013, evidencia-se que a região sudeste concentra 37% das matrículas realizadas no Brasil, sendo que São Paulo é o estado com mais matrículas, cerca de 216 mil, totalizando 18% do total. (TOLEDO; SIMONETTI, 2015).

Conforme o Censo de Educação Superior de 2014 (CENSO EaD, 2014), entre 2012 e 2013, as matrículas nos cursos a distância avançaram 3,6%. As matrículas em Graduação a Distância representaram 15,8% do total de matriculados em Graduação, ultrapassando a marca de 7 milhões em 2012. (CENSO EaD, 2014).

Conclui-se que os cursos de EaD só tendem a crescer e o projeto de expansão da EaD-Unitau pressupõe a discussão de novas práticas de gestão do Ensino Superior nessa instituição que, após 35 anos de gestão do Ensino Presencial, incorporou uma nova modalidade.

Caracterização Histórica e Socioeconômica da Região da Universidade de Taubaté

A Universidade de Taubaté está sediada no município de Taubaté, a leste do estado de São Paulo, estrategicamente localizada numa das regiões mais cosmopolitas do estado de São Paulo – o Vale do Paraíba, no Eixo São Paulo - Rio de Janeiro, e na esquina mais privilegiada do país, a 95 km do Litoral Norte, com praias exuberantes, e a 45 km de Campos do Jordão, conhecida como a Suíça Brasileira.

Seu polo de desenvolvimento é composto pelo 'Aglomerado Urbano de São José dos Campos', parte integrante da Macro metrópole Paulista, formado por dez municípios, entre eles o município desta IES. (SÃO PAULO, 2011b, apud BUSSOLOTTI, 2012). Em 1645, Jaques Felix funda São Francisco das Chagas de Taubaté (tau-baté = aldeia verdadeira, casa do chefe), que se tornou ponto irradiador do povoamento de Guaratinguetá, Pindamonhangaba e Tremembé. (MÜLLER, 1969, apud BUSSOLOTTI, 2012).

Por volta de 1836, a área do Vale do Paraíba foi pioneira na expansão do café em São Paulo. A produção máxima durou cerca de cinquenta anos, até 1886. O sistema de fazendas alcançou um novo auge com as plantações de café no século XIX, e, culturalmente, essas fazendas tinham as feições caipiras, incorporando os negros escravos, os imigrantes e gente de outras regiões a procura de trabalho. (MONBEIG, 1984, apud BUSSOLOTTI, 2012).

Hoje, reconhecida como centro industrial importante, pecuarista e rizicultor, além de cultural, Taubaté confirma a sua posição dentro do cenário econômico brasileiro por meio de um programa bem-sucedido de expansão industrial diversificada, de porte de primeiro mundo, com proeminentes investimentos na indústria automobilística e de autopeças, com perspectivas de crescimento, dado, sobretudo aos incentivos fiscais oferecidos pelo governo municipal, encaminhando à participação no Mercosul.

Taubaté é a segunda sub-região da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. A população do município, calculada, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, era de cerca de trezentos mil habitantes.

A preocupação no atrelamento da Universidade com a sociedade é uma constante na Unitau, ensejando a formação de profissionais adequados às necessidades do mercado de trabalho, alcançando cidades do Vale do Paraíba, Serra da Mantiqueira e Litoral Norte, no Estado de São Paulo, além de cidades dos Estados do Rio de Janeiro, do Sul de Minas Gerais e demais regiões do Brasil, de onde se originam, em grande parte, seus alunos.

A Unitau, além da formação de mão de obra qualificada, oferece apoio laboratorial e de desenvolvimento de projetos para pequenas e médias empresas, com participação efetiva do planejamento das Áreas de Expansão Industrial deste Município. Dessa forma, a abertura para novas modalidades para a formação da mão de obra profissional da região tornou-se parte da política desta instituição de ensino.

Desde sua criação, a Unitau vem se dedicando à especialização de profissionais, visando, principalmente, a atender às crescentes necessidades regionais de seu pessoal docente e técnico. Vale destacar que a Unitau é, hoje, uma instituição de Ensino Superior que conta com 13,5 mil alunos, oitocentos deles cursando a modalidade a distância, quinze cursos em EaD: onze cursos de licenciatura e quatro cursos tecnológicos que atualmente são oferecidos nos Polos de Educação a Distância em Taubaté, Ubatuba e São José dos Campos.

O presente trabalho apresenta um panorama da EaD nos últimos anos, situa a Unitau neste panorama e traça os desafios da gestão da modalidade a distância na Universidade de Taubaté.

Panorama da EaD

Entendemos como cibercultura os modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet. Essa mediação ocorre a partir de uma ambiência comunicacional, não mais definida pela centralidade da emissão, como nas mídias tradicionais (rádio, imprensa, televisão), mas baseada na lógica da distribuição que supõe concentração de meios, uniformização dos fluxos e na instituição de legitimidades. Na cibercultura, a lógica comunicacional supõe rede hipertextual, multiplicidade, interatividade, imaterialidade, virtualidade, tempo real, multissensorialidade e multidirecionalidade. (LEMOS, 2002; LEVY, 1999).

As práticas comunicacionais da cibercultura são inúmeras e algumas verdadeiramente inéditas. Dentre elas, podemos elencar a utilização do e-mail, que revolucionou a prática de correspondências pessoais para lazer ou trabalho; os chats, com suas diversas salas nas quais a conversação se dá sem oralidade ou presença física; os muds, jogos tipo role playing games, nos quais usuários criam mundos e os compartilham com outros usuários espalhados pelo mundo em tempo real; as lan houses, a nova febre de jogos eletrônicos em redes domésticas; as listas de discussão livres e temáticas; os weblogs, novo fenômeno de apresentação do eu na vida cotidiana, os quais são criados coletivamente, diários pessoais e novas formas jornalísticas; sem falar nas formas tradicionais de comunicação que são ampliadas, transformadas e reconfiguradas a exemplo do jornalismo on-line, das rádios on-line, das TVs on-line, das revistas e diversos sites de informação espalhados pelo mundo. (LEMOS, 2002).

O uso da internet na escola é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural, que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI, novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação. (SILVA, 2004).

Almeida (2003) cita que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foram, inicialmente, introduzidas na educação para informatizar as atividades administrativas, visando a agilizar o controle e a gestão técnica, principalmente, a oferta e demanda de vagas e a vida escolar do aluno. Posteriormente, as TICs começaram a ser utilizadas no ensino e na aprendizagem, sem integração com as atividades de sala de aula, mas, com certa frequência, como aula de informática ou como projetos extraclasses.

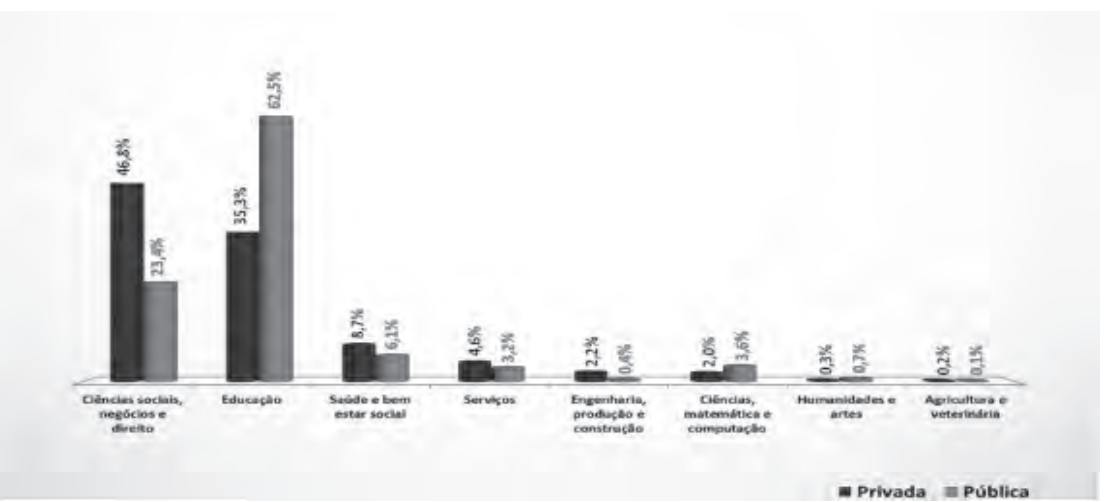
Embora a sociedade esteja modificando sua configuração, o Ensino a Distância ainda é visto com preconceitos. Segundo a pesquisa do Semesp (TOLEDO; SIMONETTI, 2015), encontramos, ainda, resistência na implementação da EaD no Ensino Superior. Algumas razões são relacionadas à política institucional e falta de conhecimento da modalidade, gerando pouca motivação por parte das instituições de ensino para viabilizarem essas transformações em seus processos administrativos e pedagógicos. Na figura a seguir (Figura 1), observamos que a maioria de matrículas, seja na rede pública ou privada, ainda ocorrem nas graduações presenciais.

Figura 1- Matrículas no Ensino Superior no Brasil em 2013

Fonte: Semesp (2015).

A pesquisa também comprovou o que vivenciamos em nossa Instituição de Ensino (IES), quanto à característica da oferta da EaD e as áreas de conhecimento mais adequadas, ou com maior facilidade de implementação (Figura 2). Todas as IES da pesquisa, mesmo as que não oferecem EaD, concordam que os cursos na área de Humanas (desde Ciências Sociais a Negócios) são mais adequados a esta modalidade de ensino, pois são de cunho mais teórico, facilitando as estratégias educativas e não necessitando de laboratórios ou vivências práticas em maior carga horária.

Figura 2 – Matrículas em cursos EaD na instituição pública e privada por área de conhecimento



Fonte: Semesp (2015).

A adequação da EaD às áreas de conhecimento está relacionada à necessidade de investimentos nos polos e a necessidade de atividades práticas para os alunos. Há questões que, em geral, parecem problemáticas, mas que já foram solucionadas por nossa IES, tais como: oficinas práticas em dia de provas oficiais nos cursos de licenciatura em Educação Física e Artes Visuais, utilização de demais espaços estruturados dentro da Unitau, como laboratórios e museus. (TOLEDO; SIMONETTI, 2015).

Outra constatação importante da equipe da pesquisa está relacionada ao professorado das IES no processo de implementação da EaD. De modo geral, os professores demonstram medo de perder seus postos de trabalho, têm preconceitos quanto à qualidade do Ensino a Distancia, e têm dificuldade em adequar-se à prática docente diferenciada da EaD. A principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece estar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor. (SANCHO, 2006).

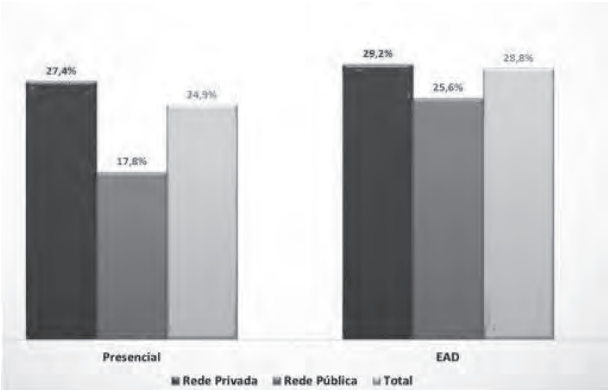
O que encontramos na educação, são professores "mini ou maxi especialistas" em conteúdos de suas matérias ou disciplinas, transmitindo-os de forma que melhor convém a cada um, mas, em geral, como amadores quanto ao conhecimento e a prática dos aspectos fundamentais para desenvolver um processo de aprendizagem, incluindo questões relativas ao relacionamento professor-aluno, metodologia de trabalho e processo de avaliação. (MASETTO, 2000).

Em nossa instituição não é diferente. A equipe que trabalha na EaD-Unitau percebe os desafios da gestão pedagógica desta modalidade e são poucos os professores que dão aula no Presencial e acreditam na EaD como forma de ensino de qualidade ou aceitariam modificar sua prática educativa e adequá-la à nova modalidade.

> Além da evasão de alunos, com índices que vão de 10,5% a 16,9%, os outros três maiores obstáculos à realização dos cursos têm relação direta com a implantação e adaptação às novas tecnologias: os desafios organizacionais da migração de presencial para distância, a resistência tanto dos alunos como a dos professores. (CENSO EaD, 2014, p. 22).

Segundo as pesquisas, tanto do Semesp como do Censo EaD 2014, a evasão de alunos é apontada pelas instituições pesquisadas como o maior obstáculo enfrentado na execução de cursos de EaD. "Entre os alunos de cursos regulamentados totalmente a distância há uma evasão indicada pelas instituições como a mais alta – 19,06% em média", segundo pesquisa do Censo EaD (2014, p. 32). Já a pesquisa do Semesp aponta para um total de 28,8% de evasão (Figura 3). (TOLEDO; SIMONETTI, 2015).

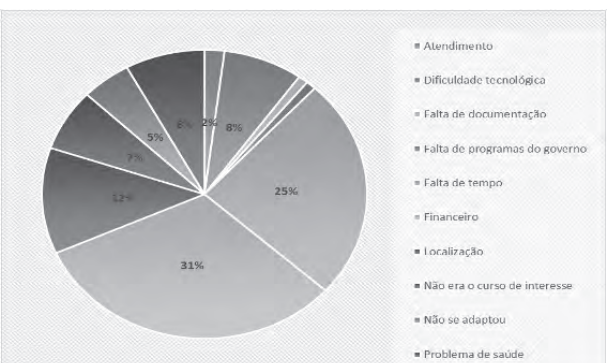
Figura 3 – Evasão em cursos EaD nas instituições pública e privada



Fonte: Semesp (2015).

O Censo EaD (2014, p. 32) confirma uma das principais causas para evasão da EaD-Unitau: a falta de tempo. "As principais causas da evasão apontadas pelas instituições são a falta de tempo dos alunos para estudar e participar dos cursos (32,1% das instituições remeteram a essa causa) e o acúmulo de atividade de trabalho (com 21,4% das indicações)". A dificuldade em pagar o curso de nossa IES é a principal causa de evasão, embora os cursos EaD-Unitau sejam praticamente a metade do valor cobrado pelos cursos presenciais similares dentro da própria instituição.

Figura 4 – Motivo da Desistência EaD-Unitau



Fonte: EaD - Unitau (2015).

Apesar da evasão ser o obstáculo principal à realização dos cursos EaD, seu pioneirismo também impõe mais trabalho e reflexão àqueles que estão inseridos nessa modalidade. "Os desafios organizacionais de uma instituição Presencial que passa a oferecer EaD (12,8%), a resistência dos educandos (10,7%) e a resistência dos próprios educadores (9,8%)" (CENSO EaD, 2014, p. 33) demonstram a realidade das práticas pedagógicas do Ensino Superior brasileiro bem como da Universidade de Taubaté, que não se diferencia deste senso comum.

Conforme Sancho (2006), ampliar a dimensão e o significado da interação docente implica repensar os sistemas organizativos e simbólicos do ensino e criar e colocar em prática ambientes diversificados de aprendizagem. As salas de aula devem tornar-se lugares em que estudantes e professores comunicam-se de forma interativa entre si, e com especialistas e companheiros na localidade, na cultura e no globo.

O importante é que as técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, de competências e atitudes, a tecnologia a ser utilizada deverá ser variada e adequada a esses objetivos, fortalecendo os papeis de sujeito de aprendizagem do aluno, e de mediador do professor, como motivador, incentivador e facilitador da aprendizagem (MASETTO, 2000).

Em lugar de guardião da aprendizagem transmitida, o professor deve propor a construção do conhecimento, disponibilizando um campo de possibilidades, garantindo a possibilidade de significações livres e plurais, colocando-se aberto a ampliações e a modificações. Assim, ele educa na cibercultura e, ainda, constrói cidadania em nosso tempo. (SILVA, 2004).

As ferramentas de TICs não resolvem os problemas do ensino, pois não são esses instrumentos que mudam as práticas docentes.

Outro dado interessante do Censo de 2014 é a constatação de que as IES precisam adaptar-se administrativamente e estruturalmente às novas tecnologias para o funcionamento da EaD.

> A pesquisa do Censo EaD mostra que a criação de cursos a distância gerou para as instituições de ensino novas demandas que não estão necessariamente em seu escopo, mas que se tornaram fundamentais para a continuidade de seu trabalho, obrigando-as a criar novos departamentos e a alterar a sua própria cultura institucional. (CENSO EaD, 2014, p. 33).

No nosso caso, essa criação motivou novos desafios de gestão, tanto administrativos quanto financeiros, uma vez que a Unitau é uma autarquia pública municipal, mas que não é subsidiada, necessitando cobrar mensalidades de seus alunos. Durante a história da EaD na instituição, procurou-se diversas práticas administrativas e convênios até chegar ao formato atual, em que a Empresa de Tecnologia, Pesquisa e Serviços (EPTS), empresa da Unitau, assumiu a gerência da EaD.

A consolidação da EaD-Unitau

Com seus 60 anos de Ensino Superior e seus 40 como universidade, a Universidade de Taubaté (Unitau) já formou cerca de noventa mil alunos em cursos presenciais, experiência que ela traz, hoje, para a Educação a Distância.

Em 2009, a Unitau obteve o credenciamento do Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 280, de 26 de março de 2009, que a autorizou a oferecer cursos na modalidade a distância. Todos os seus quinze cursos em EaD em funcionamento já estão reconhecidos pelo MEC ou em fase de reconhecimento.

Considerando a autonomia de que goza a Universidade de Taubaté, foram, em seguida, criados, pela Unitau e aprovados por seus colegiados, outros cursos de Graduação na modalidade a distância.

Com uma equipe docente capacitada e empenhada em oferecer cursos de qualidade e alto padrão, a Unitau conta com uma estrutura única, que busca oferecer todo o apoio necessário ao processo de ensino e aprendizagem.

Na organização dos cursos propostos na modalidade a distância, o Programa EaD-Unitau articula suas atividades com os diversos Departamentos da Universidade, nas diferentes áreas do conhecimento, vinculando-se às Pró - Reitorias de Graduação, de Extensão e Relações Comunitárias e de Pesquisa e Pós-Graduação, conforme sua especificidade.

Características da Educação a Distância da Unitau

A Educação a Distância da Unitau não se constitui em um departamento, como nos cursos presenciais, mas em um Núcleo, ligado aos demais departamentos, para a regulamentação e normalização das práticas pedagógicas de cada curso similar na modalidade a distância. Por exemplo, as aprovações dos Projetos Pedagógicos dos cursos, bem como estudos de currículo, modificações na matriz curricular, processos de alteração nas práticas educativas, que passam pelos conselhos do departamento, a que o curso está ligado para suas aprovações. Buscam-se adequações e demais ordenamentos com os cursos presenciais a fim de possibilitar o trânsito do aluno nas diferentes modalidades, caso deseje fazê-lo.

O Núcleo de Educação a Distância (Nead) da Universidade de Taubaté foi criado pela Deliberação Consep Nº. 238/04, republicada pela Deliberação Consep Nº. 299/04, com os seguintes objetivos:

1. Possibilitar a auto-aprendizagem, por meio de recursos didáticos a serem veiculados pelas tecnologias de comunicação;
2. Formar profissionais da educação, para atender os diversos níveis e modalidades de ensino;
3. Promover a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental;
4. Capacitar os professores em exercício a fim de proporcionar-lhes o conhecimento adequado para o desenvolvimento de atividades pertinentes,

por meio de educação continuada, nos diversos campos de atuação;

5. Coordenar a elaboração, aplicação e desenvolvimento de projetos de cursos de Educação a Distância, destinados aos distintos níveis e modalidades de educação e ensino;

6. Organizar um banco de dados sobre legislação, projetos e desenvolvimento de cursos de Educação a Distância.

Esses cursos do Nead-Unitau, (Quadro 1), funcionam em regime modular de oferta das disciplinas, por meio de 'modelo *WEB*', com foco no material disponibilizado na plataforma *Moodle* com interação com tutor.

Dentro de um período de matrícula, que se estende até a rematrícula seguinte, os alunos estão automaticamente inscritos nas disciplinas obrigatórias do curso, oferecidas para cada semestre, e caracterizam-se por serem: cursos com disciplinas mensais; os coordenadores de Área e/ou Curso organizam as salas *web* e orientam o trabalho dos tutores em sala de aula presencial e na plataforma; tendo equipe especializada para o suporte eletrônico e pedagógico, com profissionais qualificados em Plataforma *Moodle* com servidor externo; com material didático elaborado especialmente para cada disciplina dos cursos com registro na Biblioteca Nacional intitulados "livros-texto" e tem biblioteca nos polos e acesso ao sistema Sibi-Unitau (Bibliotecas Integradas, com acervo de 240 mil exemplares).

Os cursos do Nead-Unitau foram criados por meio de Deliberações específicas do Conselho Universitário (Consuni), são definidos por um currículo aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade (Consep) e caracterizados por um conjunto coerente e ordenado de disciplinas.

Os desafios da gestão na Educação a Distância da Unitau

Para traçar o planejamento das ações para o Nead-Unitau em 2015, optou-se por analisar o perfil do alunado, pesquisar sobre o estado da arte da EaD no Brasil, filiar-se a associações como a Abed e Semesp, para buscar assessorias e aconselhamentos necessários ao entendimento para a superação dos desafios que a nova modalidade de ensino nos interroga.

A fim de conhecer o perfil do aluno dos nossos cursos de Graduação EaD, foram analisados 221 questionários socioeconômicos aplicados a alunos ingressantes no período de 16/10/2014 a 25/03/2015.

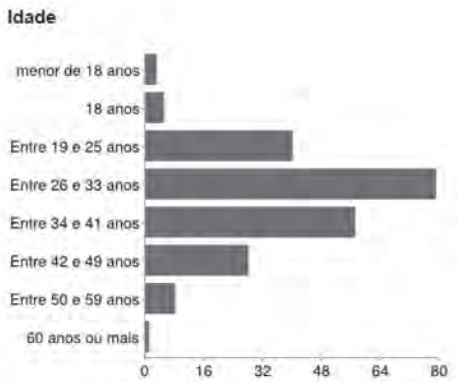
> A predominância de mulheres entre os alunos de cursos a distância nas instituições formadoras não chega a ser uma novidade, nem mesmo na comparação com os cursos presenciais. Elas são maioria em quase todos os recortes, com mais de 56% do total, um percentual muito semelhante ao já verificado nas pesquisas anteriores do Censo EAD.BR de 2010, 2011 e 2012. (CENSO EaD, 2014, p. 22).

Quadro 1 – Cursos EaD- Unitau e situação em relação ao seu reconhecimento pelo MEC

CURSO	PORTARIA	DATA DA PORTARIA	DATA DE PUBLICAÇ
LICENCIATURA			
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 800	22/12/2014	24/12/2014
EDUCAÇÃO FÍSICA	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 558	15/09/2014	16/09/2014
FILOSOFIA	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 420	24/07/2014	25/07/2014
GEOGRAFIA	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 420	24/07/2014	25/07/2014
HISTÓRIA	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 420	24/07/2014	25/07/2014
PEDAGOGIA	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 558	15/09/2014	16/09/2014
QUÍMICA	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 802	22/12/2014	24/12/2014
SOCIOLOGIA	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 558	15/09/2014	16/09/2014
MATEMÁTICA	Em processo de reconhecimento		
FÍSICA	Em processo de abertura		
LETRAS	Em processo de abertura		
ARTES VISUAIS	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 499	01/07/2015	02/07/2015
TECNOLOGIA			
LOGÍSTICA	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 420	24/07/2014	25/07/2014
PROCESSOS GERENCIAIS	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 801	22/12/2014	24/12/2014
RECURSOS HUMANOS	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 420	24/07/2014	25/07/2014
GESTÃO COMERCIAL	Reconhecido pela Portaria SeRES nº 499	01/07/2015	02/07/2015
AGROECOLOGIA	Em processo de abertura		
AGRONEGOCIOS	Em processo de abertura		

Fonte: EaD-Unitau (2015).

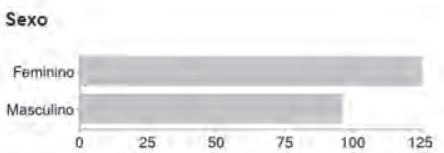
Figura 5 – Idade dos alunos ingressantes EaD-Unitau



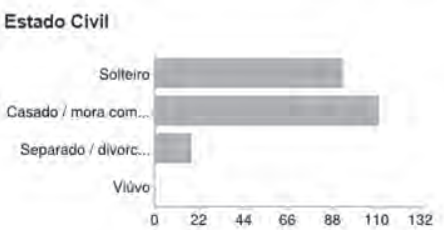
menor de 18 anos	3	1,4%
18 anos	5	2,3%
Entre 19 e 25 anos	40	18,1%
Entre 26 e 33 anos	79	35,7%
Entre 34 e 41 anos	57	25,8%
Entre 42 e 49 anos	28	12,7%
Entre 50 e 59 anos	8	3,6%
60 anos ou mais	1	0,5%

Fonte: EaD-Unitau (2015).

Figura 6 – Sexo e Estado civil dos alunos ingressantes EaD-Unitau



Feminino	125	56,6%
Masculino	96	43,4%



Solteiro	93	42,1%
Casado / mora com um companheiro	111	50,2%
Separado / divorciado / desquitado	18	8,1%
Viúvo	0	0%

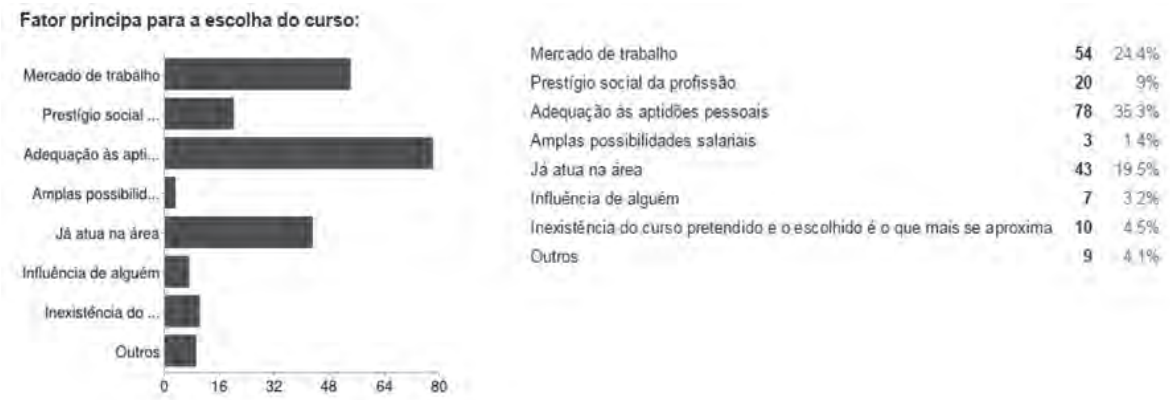
Fonte: EaD-Unitau (2015).

Figura 7 – Renda bruta dos alunos ingressantes EaD-Unitau

nenhuma renda	0	0%
até 1 salário mínimo (até R$678,00)	5	2,3%
De 1 a 3 salários mínimos (de R$ 678,01 até R$ 2.034,00).	86	38,9%
De 3 a 6 salários mínimos (de R$ 2.034,01 até R$ 4.068,00).	63	28,5%
De 6 a 9 salários mínimos (de R$ 4.068,01 até R$ 6.102,00).	35	15,8%
De 9 a 12 salários mínimos (de R$ 6.102,01 até R$ 8.136,00).	18	8,1%
De 12 a 15 salários mínimos (de R$ 8.136,01 até R$ 10.170,00).	9	4,1%
Mais de 15 salários mínimos (mais de R$ 10.170,01).	5	2,3%

Fonte: EaD-Unitau (2015).

Figura 8 – Principal motivo para escolha dos cursos pelos alunos ingressantes EaD-Unitau



Fonte: EaD-Unitau (2015).

> Mais de 80% dos cursos a distância incidem direta ou indiretamente sobre a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Os demais (bacharelados e educação de jovens e adultos) têm relação menos óbvia com a produção ou focada nesse ambiente, mas também formam profissionais. (CENSO EaD, 2014, p. 22).

Como conclusão, podemos verificar que os alunos da Graduação a Distância Unitau pertencem às classes B, C e D, divididos entre solteiros e casados, 56,6% são mulheres e tem idade entre dezenove a 49 anos. Dados apontados nas citações anteriores demonstrando a pertinência do perfil do alunado da Unitau como das pesquisas sobre a EaD no Brasil.

Reflexões sobre a gestão da EaD-Unitau

Um aspecto de relevância que precisa ser observado nas práticas na modalidade EaD é a capacidade de interação que deve ocorrer entre os sujeitos e a interatividade entre estes, os meios e os conteúdos do conhecimento. (CNE, 2014).

Para que superemos os desafios relacionados à prática educativa nessa modalidade, precisamos, primeiro, responder à questão: Quem ensina na EaD? A Instituição? O Docente?.

A análise de muitos autores, como Daniel Mill (2008) e Marco Silva (2004), indicam que os professores devem ser um coletivo de educadores colaborativos, embora fragmentados em suas tarefas, mas partilhando um ambiente comum de aprendizagem com muitos profissionais. Faz-se, então, obrigatório o alinhamento de todos para ensinar o aluno!

Outro desafio importante a ser superado é a busca de equilíbrio na EaD, por meio do aprendizado e da adequação ao mercado de trabalho, como apontam os resultados da pesquisa elaborada com nossos alunos ingressantes, e, as questões administrativas da gerencia da EaD.

Muitos pensam que a EaD barateia os custos da educação, o que é um contra senso, pois ela necessita de material didático especializado, tutores (um para cada cinquenta alunos), equipamentos para edição de materiais e suporte ao trabalho. O ambiente virtual é decisivo para a aprendizagem ser bem-sucedida. Assim, precisam de bons materiais de apoio e uma pedagogia por planejamento.

Outra questão importante que devemos nos fazer é: O que o aluno aprendeu de fato? Como avaliar?

O aluno é acompanhado constantemente pelo tutor, diferente da Educação Superior Presencial. A avaliação diagnóstica é mais simples e organizada por estar digitalizada. A educação ocorre em diferentes estilos de aprendizagem e, por isso, devemos variar as mídias, numa proposição de avaliação formativa. O que leva a uma avaliação somatória e não mero exame final.

Desafios da gestão da EaD-Unitau

O planejamento referido anteriormente gerou um rol de seis metas a serem alcançadas por todos os envolvidos para a implementação e crescimento da EaD-Unitau. São elas:

METAS PEDAGÓGICAS: desenvolvimento da prática educativa interdisciplinar e interativa.

- » Reestruturação das matrizes curriculares para adequação às novas diretrizes do MEC.
- » Revisão do regimento do Núcleo de Educação a Distância (Nead) com a nova reestruturação do Nead, com a criação de novas funções, contratação de pessoal qualificado para: Coordenação de Formação e Desenvolvimento Profissional, Supervisão de Tutoria e Supervisão das Salas

» Virtuais; realização de processo seletivo para contratação de profissionais para os cargos de *Web Designer*, *Designer* Instrucional e Desenvolvedor *Web*, em vigor a partir do início de 2015.

» Realização de reuniões ordinárias e extraordinárias do Núcleo Docente Estruturante para planejamento, desenvolvimento e revisão do Projeto Pedagógico de Curso, com ênfase na estratégia para a discussão dos temas interdisciplinares com os alunos do curso.

» Gravação de videoaulas; Aquisição da biblioteca virtual; Capacitação contínua dos tutores; Qualificação para os conteudistas de livro-texto e salas virtuais acontecendo com frequência e de forma a cumprir as metas de profissionalização da equipe Nead.

METAS DE COMUNICAÇÃO E VENDAS: Divulgação da EaD e captação de novos alunos.

» A contratação de equipe de Comunicação para elaboração de material de divulgação dos cursos EaD e atendimento aos alunos e a quebra de preconceitos em relação a EaD internos à IES é ainda um desafio para o Nead.

» A contratação de equipe de vendas para: captação de alunos e efetivação de matrículas, celebração de convênios com empresas privadas e públicas para ampliação do número de alunos nos polos de apoio presencial também deve continuar para o cumprimento das metas de crescimento.

METAS DAS TICs: Suporte ao processo interativo de aprendizagem.

» Atualização da plataforma *Moodle*. Extração de relatórios gerenciais Monitoramento/acompanhamento dos cursos; Integração de dados de várias instâncias do *Moodle*.

» Utilização de recursos tecnológicos diversificados e inclusão de canais de comunicação de forma síncrona e assíncrona em todos os cursos.

METAS DE MÍDIAS: Qualificação dos materiais.

» Enriquecimento das salas virtuais existentes e organização de novo padrão de atividades em todos os cursos.

METAS ACADÊMICAS/ADMINISTRATIVAS: Ampliação de Polos e efetivação da Secretaria Virtual.

» Operacionalização e gerenciamento de forma virtual dos requerimentos e procedimentos burocráticos necessários ao andamento pedagógico administrativo da Instituição de ensino.

METAS DE CAPACITAÇÃO: Desenvolvimento Profissional.

» Qualificação da prática do Nead; Redução de evasão dos alunos; Capacitação para a interatividade; Registro e reflexão do conhecimento produzido pelo Nead.

Estas seis metas coadunam com as discussões atuais sobre a EaD no Brasil, comprovando que estamos no caminho, bem como as outras instituições de ensino, na busca da superação de nossos obstáculos.

Considerações finais

A EaD está mais 'antenada' na sociedade atual: tempo espaço flexibilizados; emergência da civilização cibercultural, agregando novas organizações sociais.

Na virtualização da sala de aula e da prática docente, houve uma diluição das fronteiras espaço-temporais, intensificando o trabalho docente: professor, tutor, gestor, técnico, conteudistas etc.

A evolução da cognição dependerá da educação e de como construirmos esse conhecimento. O uso epistêmico da tecnologia, ou seja, o que eu aprendo e produzo com estas ferramentas para operar as informações dependerá da boa mediação que o curso EaD promoverá e para isto precisamos planejar e refletir sobre nossa prática educativa constantemente.

A docência virtual possibilita maior estímulo ao estudante, mas não pode limitar-se ao acompanhamento e controle do aluno e sim ao monitoramento dos diferentes ritmos de aprendizagem. Educação é um ato formativo, seja EaD ou Presencial.

O aluno na EaD não pode ser aquele que 'aprende passivamente', pois precisa ler e ser ativo. Para superar os abismos sociocognitivos, temos que pensar em novas cognições, novas estratégias pedagógicas e novos recursos para a ampliação da interação com o aluno e maior interatividade por meio de mídias a disposição.

Excelente divulgação e boa seleção melhoram a seleção dos candidatos, mas a relação de excelência e qualidade é biunívoca, o aluno faz a instituição e vice-versa. Desta forma, a excelência e bom trabalho pedagógico também contribuem para a qualidade do trabalho, tanto quanto o bom aluno. O problema da qualidade de ensino não está na modalidade e sim na interação aluno, conhecimento e instituição de ensino.

O perfil do aluno está mais organizado, estatisticamente falando, na EaD. Por meio da plataforma de aprendizagem, obtemos a sua vida acadêmica pormenorizada. E precisamos e devemos aproveitar esta oportunidade de sabermos sobre a vida educativa do aluno para oportunizar boas vivencias pedagógicas para ele.

O conhecimento acumulado historicamente é fundamental, pois visa a complementar o ensino consensual – ordinário com o conhecimento científico - acadêmico para conduzir a uma progressiva autonomia de estudo. Estabelecer atividades integradas à investigação e instaurar processos de investigação constantemente desenvolverá a capacidade de reflexão, SEMPRE. Por meio da interatividade, das redes educativas podemos ampliar a capacidade de interação de nossos alunos uns com os outros, com a pesquisa, com as noticias, com a comunidade em que vive e com o mundo.

Integrar e trabalhar de forma transversal em equipe e de forma colaborativa, síncrona e assíncrona, não só com o aluno, fará a equipe da EaD produzir a tão esperada interdisciplinaridade. Estabelecer constantemente avaliações diagnósticas, processuais e somativas também colaborarão com esse processo.

Criar fóruns e *chats* para conhecer o universo cultural do aluno, para encontrar o 'ponto de contato' entre eles e o curso. Interagir entre ambiente virtual, contato presencial, atividades mediadas e atividades investigativas e superar as distâncias, por meio de atividades que trabalhem a Zona de Desenvolvimento Proximal, ampliará a interação entre todos os participantes do processo educativo. TODOS aprenderemos mais.

Referências

ALMEIDA, R. Q. de. O leitor navegador (I). In: SILVA, E. T. da (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo, Cortez, 2003.

BUSSOLOTTI, J. M. **Construindo indicadores para a paisagem do Parque Estadual da Serra do Mar**: Núcleo Santa Virgínia / Juliana Marcondes Bussolotti. - Rio Claro: [s.n.], 2012 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas Orientador: Solange T. de Lima Guimarães Co-Orientador: Maria de Jesus Robim, 2012.

CENSO EaD. BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013** - Censo EaD.br: analytic report of distance learning in Brazil/[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. – Curitiba: Ibpex, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância.** Brasília – DF, Outubro de 2014. Comissão CES/CNE DIRETRIZES PARA EaD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. (VERSÃO PRELIMINAR Audiência Pública 7.11.14)

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BRHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. 133-172.

MILL, D. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia.** Ano 02, Volume 02, Número 04. Agosto/dezembro. 2008.

SANCHO, J.M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J.M.; et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p. 93-109, maio/ago. 2004.

TOLEDO, M. A. de; SIMONETTI, M. **Análise o Ensino Superior e a EaD** Abril. Toledo & Associados, São Paulo: SEMESP, 2015.

47

INCENTIVO AOS ALUNOS E MONITORAMENTO DOS CURSOS EM EaD DA UEMA POR MEIO DAS TICs

SERRA, Ilka
Doutora. Professora e Pesquisadora. UEMA.
ARAÚJO, Eliza Flora M
Mestre. Colaboradora. UEMA.
CALVET, Kilton da Silva
Graduando. Aluno e colaborador. UEMA.
ARAÚJO, Willian Mano
Graduando. Aluno e colaborador. UEMA.

Palavras-chave:
Gameficação.
Moodle.
AVA.
EaD

A gameficação *é uma técnica que vem sendo utilizada em vários ambientes, sejam corporativos ou educacionais. Visando à aplicá-la no Ensino a Distância, por meio do* LMS Moodle, *foram feitos estudos das ferramentas nativas e não nativas que dão suporte a essa nova forma de construir e trabalhar os cursos. Após um levantamento bibliográfico e de componentes disponíveis na plataforma* Moodle, *verificou-se uma lacuna em relação a um componente de ranqueamento entre os melhores estudantes de uma turma. Foi, então, desenvolvido um novo* plugin *do* Moodle, *chamado* Block Ranking, *para incrementar os recursos de* gameficação *nos cursos e, dessa forma, incentivar, de maneira criativa e intuitiva, os alunos que utilizam a plataforma como base de aprendizagem. Este estudo tem como objetivo explicar a utilização de algumas técnicas de* gameficação, *suas utilizações em plataformas de sucesso e aplicar essas mesmas técnicas dentro do* LMS Moodle, *proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizagem mais atrativo e eficaz.*

Introdução

A Educação a Distância (EaD) é, hoje, uma realidade indiscutível, com capacidade de desenvolver possibilidades individuais, uma vez que milhares de pessoas no mundo estão se qualificando todos os dias nas mais diversas áreas, como no caso da indústria, que tem investido significativamente nessa modalidade, assim como em todos os níveis da educação: do Ensino Básico até cursos de Pós-graduação.

Para favorecer e aumentar o alcance dessa modalidade de ensino, surgiram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), que, com suas ferramentas e recursos, possibilitam o acesso às informações por meio da internet. É inquestionável que o advento da internet vem possibilitando a ampliação e a rapidez no acesso à informação, gerando transformações jamais imaginadas anteriormente. No entanto, não basta apenas o acesso, mais que isso, são exigidos investimentos em educação, para que os aprendizes consigam atribuir significados às informações e utilizem as tecnologias para solucionar problemas de sua vida e de seu cotidiano.

Nessa perspectiva, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem passaram a oferecer diversas ferramentas que possibilitam a interação entre os envolvidos no processo de aprendizagem (tutores e aprendizes). Recursos como textos, atividades, vídeos, questionários e fóruns introduziram um novo conceito e uma nova forma de aprender.

Visando a contribuir para o debate sobre as questões da *gameficação*, como componente facilitador para aprendizagem, este artigo tem por objetivo mostrar a utilização de algumas técnicas de *gameficação* que podem contribuir para incentivar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que apesar da evolução das plataformas de ensino, bem como das metodologias utilizadas, a evasão nos cursos na modalidade EaD constitui-se como uma grande preocupação para os educadores e instituições de ensino. Segundo dados do último Censo EaD (CENSO EaD, 2012), o índice de evasão nos cursos autorizados não corporativos chega a aproximadamente 12%. As causas são as mais diversas, dentre essas, apontam-se a falta de tempo, aumento de trabalho ou mesmo não adaptação ao método de ensino.

Como ferramenta de auxílio para diminuir o índice da evasão e das reprovações, este estudo indica algumas técnicas de *gameficação*, que podem ser inseridas nos ambientes virtuais de aprendizagem, apontando seus benefícios e formas de utilização já adotadas por algumas plataformas.

Assim sendo, buscou-se, neste artigo, os fundamentos da *gameficação* e seus diferentes elementos para melhor compreensão da temática. Apresenta-se, também, ao longo do trabalho, figuras e tabelas, a fim de ilustrar os resultados obtidos a partir do uso da *gameficação* e do monitoramento dos alunos no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Gameficação

O processo de *gameficação* (do original, em inglês, *gamification*) implica a utilização de mecanismos de jogos em outros contextos para incentivar usuários a resolver problemas (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011), também podendo ser definido como "aplicação do conceito de elementos de jogos em contextos de não jogos". (DETERTING et. al., 2011, s/p). Assim, a *gameficação* objetiva aumentar o engajamento dos usuários com os sistemas, a partir da utilização de elementos de *design* de jogos em diferentes contextos não relacionados a jogos. Destaca-se que o propósito da inserção da *gameficação* em sistemas de ensino *on-line* é torná-lo mais atrativo para o usuário, de forma que esse usuário torne-se mais engajado durante a utilização do sistema. Esses elementos podem variar, porém, os mais comuns são os placares, desafios, níveis, recompensas, medalhas, pontos, barras de progressão, troféus, em contextos que não são *games*.

São várias as técnicas e artifícios de jogos que podem ser usados na *gameficação*. Esses artifícios devem estar associados e adaptados ao processo em questão, para que a finalidade do processo tenha uma aplicabilidade educativa (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). Em relação às técnicas aplicadas para obter um bom desenvolvimento nos estudos, Medina (2013, p. 14) afirma:

> Com frequência cada vez maior, esse conjunto de técnicas tem sido aplicado por empresas e entidades de diversos segmentos como alternativas às abordagens tradicionais, sobretudo no que se refere a encorajar pessoas a adotarem determinados comportamentos, a familiarizarem-se com novas tecnologias, a agilizar seus processos de aprendizado ou de treinamento e a tornar mais agradáveis tarefas consideradas tediosas ou repetitivas.

Voltado aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, o uso da *gameficação* é feito de forma a incentivar o aluno a concluir o curso, além, é claro, de engajar o mesmo a ser mais participativo, melhorar suas notas e superar os seus próprios limites, a partir de uma boa experiência na utilização do sistema. Este, com o uso de elementos dos *games*, pode tornar-se divertido, desafiador, agradável e prazeroso.

Com a utilização de *gameficação*, é possível fazer com que algumas das metas educativas na experiência do usuário sejam atingidas, como, por exemplo, a utilização de desafios e missões pode deixar o sistema mais desafiador. Dessa forma, o ganho de pontos e conquistas no sistema podem trazer o sentimento de diversão, aproveitando a pré-disposição psicológica para o aspecto lúdico e direcionando-o para o ensino de um determinado

conteúdo. O engajamento, por sua vez, refere-se ao quão envolvido e entusiasmado o usuário está em utilizar o sistema, aumentando seu acesso e participação.

Um bom exemplo de um componente da *gameficação* usado para engajar o aluno é o *ranking*. Com o registro das atividades dos estudantes, é criado um *ranking* com a pontuação de todos. Um aluno abaixo dos demais irá esforçar-se mais nas atividades para conseguir uma melhor colocação, já os estudantes no topo irão dedicar-se para manterem-se bem posicionados.

Motivação dos usuários

A *gameficação*, utilizando apenas alguns elementos dos jogos, e não um jogo propriamente dito, conforme exposto anteriormente, apresenta-se como uma alternativa para motivar os usuários a utilizar uma aplicação. Para Gnauck (2012), há uma vantagem significativa em enriquecer *software* não relacionado a jogos com mecânicas de jogos, pois adicionam-se qualidades aprazíveis e desafiadoras aos atributos pragmáticos já existentes, contribuindo para a criação de uma experiência de usuário mais ampla.

Nesse contexto, interessa à *gameficação* impulsionar o usuário, na utilização de sistemas não relacionados a jogos, a ter o chamado "comportamento de jogador", o que compreende alguns itens, como: foco na tarefa em mãos, realizar várias tarefas ao mesmo tempo sob pressão, trabalhar a mais sem descontentamento, sempre tentar novamente quando falhar etc. O jogador está no topo dos planos da *gameficação*. Em qualquer sistema, a motivação do jogador guiará os resultados. Portanto, entender a motivação do jogador é fundamental para construir sistemas de jogos de sucesso, conforme nos colocam Zichermann e Cunningham (2011).

Ainda segundo os referidos autores, as principais ferramentas de foco de um jogo bem sucedido são: prazer, recompensa e tempo. Jogos com grande aceitação do público utilizam esses três componentes de forma eficaz, sempre tentando prender a atenção do jogador. No contexto da educação, prazer, recompensa e tempo podem ser aplicados nos mais diversos tipos de recursos e atividades. Por meio de uma análise sobre essas três ferramentas, é possível contextualizar e abstrair algumas informações, como descrito:

» Níveis – no contexto dos jogos, passar de nível é um grande estimulante para continuar evoluindo.

» Conquistas – as recompensas, após atingir um objetivo ou por ter destacado-se, causam sempre uma boa impressão. Exemplo disso são as medalhas entregues após o encerramento de um módulo ou curso.

» Tempo – atividades com tempo limitado para conclusão são, por si só, desafiantes. Terminá-las dentro do prazo estipulado é sempre bem visto aos olhos de quem as completa.

Como explicado, algumas ações, por mais simples que sejam, podem gerar um grande conforto e prazer, tornando o ensino mais atrativo para os usuários e aumentando seu nível de entusiasmo, seu acesso e participação junto ao sistema. Logo, a *gameficação* pode ser utilizada para o aprendizado, treinamento, notícias etc.

Ambientes Virtuais de Ensino *Gameficados*

Como forma de exemplificar algumas técnicas de *gameficação* em ambientes de ensino, apresenta-se a análise e explicação de duas platarformas de sucesso que fazem bom uso de algumas técnicas. Para isso, a metodologia adotada partiu, primeiramente, do cadastro nos ambientes, passando pela inspeção de todas as etapas destes, incluindo a verificação das tarefas ofertadas. Os ambientes foram analisados, detectando-se, assim, as técnicas e elementos de jogos aplicados em cada ambiente, sendo estas descritas logo a seguir.

Duolingo

O *Duolingo* é uma plataforma colaborativa de ensino de idiomas que aposta na transformação das aulas em jogos. Nela, os usuários aprendem através de exemplos práticos e diversificados um novo idioma. As tarefas envolvem a tradução de termos básicos da língua estrangeira escolhida, entender a pronúncia de palavras e montar frases, todavia, sempre de acordo com o nível previamente selecionado pelo aluno. Dessa forma, se o usuário escolher o mais simples, encontrará desafios mais simples, e assim por diante.

Ainda assim, torna-se possível interagir com o *site*, de forma a melhorar os conteúdos disponíveis, nesse caso, as traduções do próprio *site*.

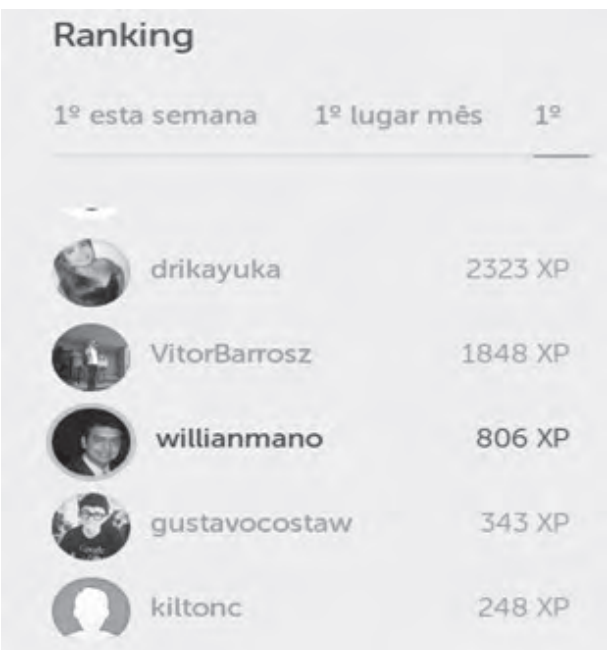
Figura 1 - Progresso no curso do idioma inglês no *duolingo*

Fonte: Duolingo (2015).

Como mostrado na Figura 1, o curso é dividido em temas, em que cada tema é considerado um nível. O aluno só tem acesso a um nível mais avançado após passar pelos níveis anteriores. Dessa forma, é construído um aprendizado conciso e direcionado, no qual o aluno evolui conforme aprende. Assim que avança no aprendizado, novos níveis são desbloqueados. E, quando todas tarefas de uma categoria são completadas, um novo nível é habilitado, com tarefas mais complexas.

Após encerrar uma atividade, o aluno recebe pontos, conforme a sua *performance*. Caso erre alguma sentença durante a atividade, o aluno é penalizado e perde pontos. Assim sendo, a plataforma força o aluno a ser atencioso nas questões, para tentar minimizar os erros e, por conseguinte, minimizar as penalizações. Existem, ainda, atividades com restrição de tempo, nas quais o aluno deve completá-la dentro de um tempo limite. Quanto mais atividades o aluno encerrar, mais pontos ganha, e, mais bem colocado entres os seus amigos ficará.

Figura 2 - *Ranking* dos usuários no *Duolingo*



Fonte: Duolingo (2015).

Como pode ser observado na Figura 2, é criado um *ranking* com os pontos das atividades completadas pelos estudantes. Um aluno que almeja o topo, ou mesmo ultrapassar um amigo, irá dedicar-se em terminar as tarefas, passar mais níveis e, assim, completar o curso. Mesmo sem se dar conta, o aluno está aprendendo um novo idioma numa velocidade mais avançada.

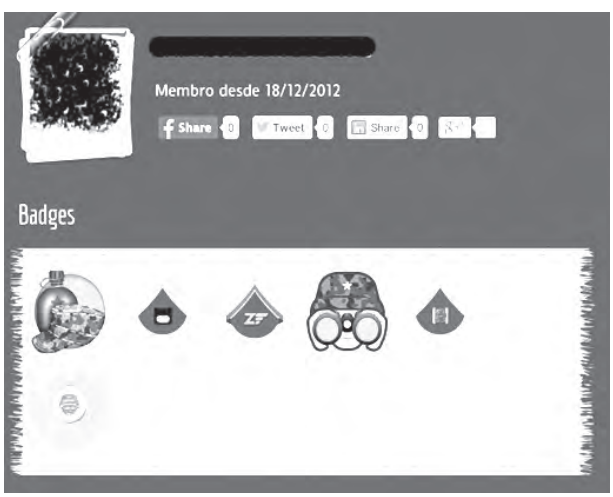
Percebe-se, assim, que o reforço à aprendizagem parte do engajamento do aluno, que considera o quanto encontra-se envolvido e entusiasmado com as atividades, o que, consequentemente, aumenta seu acesso e participação. O aplicativo, também, faz emergir reflexões sobre como os elementos embutidos na dinâmica dos jogos podem contribuir com o engajamento dos alunos, tornando-os mais autônomos e condutores do seu caminho da aprendizagem.

CodeSquad

Outra excelente plataforma que utiliza muito bem componentes da *gameficação* é a *CodeSquad*. Essa plataforma tem um apelo muito forte à atmosfera das forças armadas. No princípio, todos os novos usuários são recrutas, que irão, por meio de treinamentos e orientações, conquistar méritos na plataforma.

Conforme o aluno termina os cursos, recebe novas patentes. O sistema de patentes funciona com *badges* (emblemas). A cada conclusão de curso, o aluno ganha uma nova *badge* para preencher o seu mural, tal qual um grande general, que, ao longo da sua vida, acumula várias medalhas por honra e execução dos serviços prestados à nação.

Figura 3 - Mural de *badges* da *CodeSquad*



Fonte: Code Squade (2015).

Como pode ser observado na Figura 3, o usuário, além de receber o mérito pela conclusão do curso, vai construindo, ao longo do tempo, um local de comprovação das suas habilidades. É uma forma bastante diferenciada de exibição das certificações que o estudante possui.

Gameficação no *Moodle*

Visão geral do *Moodle*

O *Moodle* (*Modular Object Oriented Distance Learning*) é uma plataforma de aprendizagem desenvolvida para

educadores, estudantes e administradores, com o foco na criação de ambientes personalizados de aprendizagem. É um projeto *Open Source* (código aberto) e pode ser baixado gratuitamente no seu *site* oficial. Por essas características, tornou-se muito popular entre os educadores de todo o mundo, como uma ferramenta para criar *sites* de *web* dinâmicos para interagir com seus alunos. O *Moodle* é bastante utilizado na EaD e em outros setores não ligados à educação. Também utilizam o *Moodle*, as empresas privadas, ONGs e grupos independentes que necessitam interagir colaborativamente na internet. Assim, percebe-se o tamanho de seu alcance na complexidade do mundo interligado por redes sociais.

Por possuir uma licença de uso bem simples e liberal, o *Moodle* ganhou bastante visibilidade, além de possuir um sistema integrado e extensível que possibilita a criação de *plugins* e módulos, de maneira fácil e intuitiva. Atualmente, é o *LMS* (*Learning Management System*) o mais utilizado no mundo e está presente em mais de duzentos países, sendo o Brasil o terceiro colocado, perdendo apenas para Espanha e Estados Unidos. (MOODLE.ORG).

Vários desenvolvedores criam, diariamente, novas ferramentas que possibilitam uma variada configuração de cursos e metodologias de ensino diferentes. São mais de oitocentos *plugins* divididos nas variadas categorias disponíveis para *download*. (MOODLE.ORG).

Ferramentas de gameficação no *Moodle*

Considerando a mediação da tecnologia para um aprendizado efetivo, proporcionada pelo AVA, observa-se que também estes alunos acabam enfrentando o mesmo problema motivacional do sistema tradicional de ensino, o que se torna uma das principais causas de desistência por parte dos alunos.

Pensando nas causas da evasão em EaD e nos meios de dirimir esse problema, a partir da versão 2.0, o *Moodle* começou a possuir nativamente ferramentas que dão suporte a algumas técnicas usadas na *gameficação*. Nas versões anteriores, quando pensava-se em utilizar alguma abordagem empregando essas técnicas, era necessária a utilização de algum complemento, mesmo que fosse desenvolvido por uma equipe.

Deve-se ter em mente que a utilização de ferramentas em separado não implica dizer que a *gameficação* está sendo utilizada de forma eficiente. Algumas ferramentas tem bons atrativos, porém, sua utilização de forma isolada pode não trazer os resultados esperados.

Dentre as variadas ferramentas que podem ser usadas dentro do *Moodle*, as apresentadas a seguir constituem um bom conjunto a ser usado.

Badges: uma possível tradução para *badges* seria emblemas. Está disponível a partir das versões 2.5 e mais atuais do *Moodle*. Os *badges* são uma forma de dar recompensas aos estudantes ao alcançarem uma determinada meta. Uma boa utilização dos *badges* foi mostrada no exemplo do *site* da *CodeSquad*, no tópico 3.2.

É possível, ainda, atribuir *badges* para um papel em específico, como, por exemplo, para um professor ou tutor. Dessa maneira, os *badges* são atribuídos de forma a diferenciar o professor, bem como lhe atribuir mérito.

Acompanhamento de conclusão de curso: esta funcionalidade está disponível para as versões do *Moodle* 2.0 e outras mais atuais. Como o próprio nome sugere, é um acompanhamento do aluno, dos educadores e, consequentemente, da conclusão do curso. O administrador do curso cria as atividades e seus critérios para encerramento, e, após isso, pode configurar quais atividades são necessárias para que o curso seja considerado como completo.

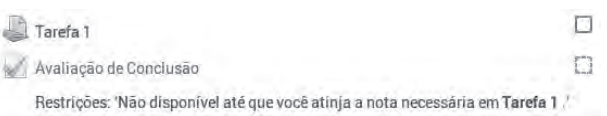
Figura 4 - Exibição do acompanhamento de conclusão

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Como pode ser observado na Figura 4, conforme o estudante finaliza uma atividade, esta é marcada como completa. Dessa forma, o estudante tem noção do seu progresso no curso, bem como quais atividades restam para a finalização do mesmo.

Acesso condicional: essa funcionalidade está disponível nas versões 2.0 do *Moodle* e mais atuais. Com ela, é possível configurar uma atividade para que só possa ser acessada após algumas condições serem aceitas.

Figura 5 - Acesso condicional a uma atividade



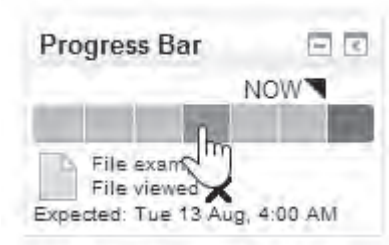
Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Na Figura 5, pode ser notado o uso do acesso condicional. A avaliação de conclusão só pode ser acessada após todas as condições serem aceitas. Nesse caso, o estudante deve alcançar a nota mínima da Tarefa 1 para ter acesso a avaliação de conclusão.

Bloco *Progress Bar*: esse bloco não faz parte dos pacotes nativos do *Moodle*, porém, foi criado por Michael de Raadt, que faz parte da equipe de desenvolvimento do *Moodle*. De acordo com a descrição do bloco, constitui-se numa ferramenta para gerenciamento do tempo dos estudantes e seu uso pode ser estendido para além de sua descrição.

O bloco está disponível no repositório de *plug-ins*, no *site* oficial do *Moodle*. Sua instalação é bem simples, como todos os outros *plug-ins* (para *link* do bloco, checar as referências).

Figura 6 - Exibição do bloco *Progress Bar*



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se como base o conceito de jogos de competição. A partir dessa ideia central, desenvolveu-se a ferramenta *plugin*, para elevar o nível de motivação dos alunos e, também, no intuito de servir como ferramenta de monitoramento de desempenho dos mesmos.

O presente artigo fundamenta-se num estudo de natureza quali-quantitativa, uma vez que envolve informações e dados extraídos do Ambiente Virtual de Aprendizagem e procede à análise sob a ótica do desempenho dos alunos. Nesse sentido, toma-se como base a conceituação de Dalfovo et al. (2008, p. 6-7):

> [...] a pesquisa quantitativa faz uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se de técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança. [...] a pesquisa qualitativa, por sua vez, descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

Dessa maneira, utilizou-se, como fonte de estudo, oito cursos técnicos ofertados na modalidade a distância, pela Uema, com mediação do Núcleo de Tecnologias para Educação (Uemanet), quais sejam: Alimentos, Controle Ambiental, Guia de Turismo, Informática, Mineração, Redes de Computadores, Segurança do Trabalho e Serviços Públicos.

A pesquisa abrangeu um universo de 2.805 alunos, fazendo, a partir daí, uma abordagem quali-qualitativa dos dados coletados. Considerou-se, nesse caso, o monitoramento, com o fito de perceber o nível de desempenho dos alunos, com base nos dados estatísticos. Ponderando essa informação, foram tomadas as medidas a fim de que o estímulo por meio da *gameficação* alcançasse, de forma mais completa, o alunado, obtendo resultados mais positivos em relação ao acesso ao AVA e a participação nas atividades, entre outros.

Bloco de *ranking*

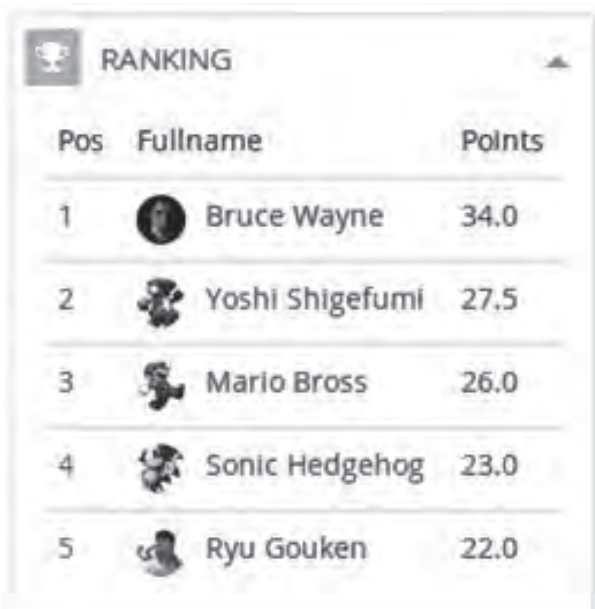
Visando a criar competição entre os estudantes, com o objetivo de instigá-los a estudar e dedicar-se mais ao curso, foi pensada a criação de um *plugin* na plataforma *Moodle*, que desse suporte à funcionalidade de *ranking*, devido a sua eficácia.

A plataforma do *Moodle* não oferece essa funcionalidade nativamente, dessa forma, uma solução foi desenvolvida, aproveitando alguns dos recursos já disponíveis no ambiente. O *plugin* pode ser baixado no *site* do repositório oficial (conforme pode ser verificado nas referências).

Ideia principal

O bloco foi elaborado para ser de fácil utilização e intuitivo para os estudantes. Pensando nisso, o recurso foi criado em forma de bloco, para que possa ser visto pelos estudantes no momento que entrarem no curso.

Figura 7 - Exibição do bloco *ranking*



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Como apresentado na Figura 7, o bloco tem uma interface simples, clara e objetiva. Os estudantes são exibidos por ordem de pontuação. Essa pontuação é calculada por meio das atividades finalizadas pelos estudantes.

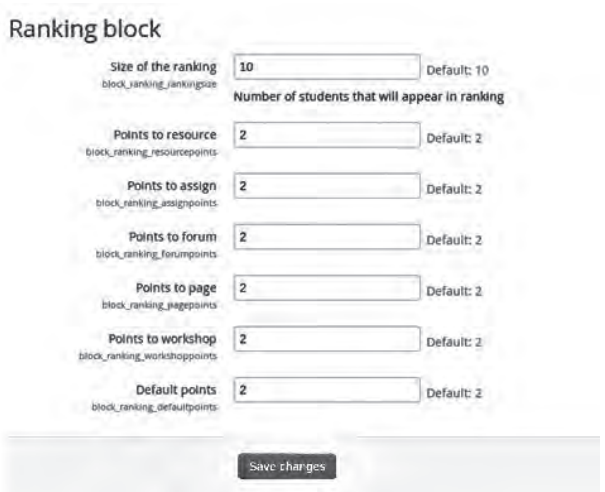
Inicialmente, foi pensado em atribuir pontos padrões para cada atividade finalizada. Por exemplo, para cada atividade concluída, os estudantes receberiam dois pontos. Porém, com essa forma de funcionamento, alunos em níveis diferentes teriam a mesma pontuação. Como o objetivo desse recurso é estimular os alunos

não só a finalizar a atividade, mas, também, incentivar a dedicação de forma a estimulá-los a estudar mais, foi utilizada uma metodologia de funcionamento diferente.

A pontuação das atividades funciona de forma customizável, na qual o administrador do curso configura os pontos padrões que os estudantes irão receber pela conclusão das atividades de modo geral. Conforme pode ser visto na Figura 8, os pontos das atividades concluídas são configurados de modo a oferecer maior liberdade para cada ambiente.

O bloco funciona da seguinte maneira: o estudante que concluir uma atividade receberá os pontos definidos na configuração. Para atividades que recebem nota, como tarefas e fóruns, o bloco irá somar, também, a nota do aluno como pontos para o *ranking*. Por exemplo, se um aluno concluir uma atividade que está configurada para os alunos receberem dois pontos pela conclusão e o mesmo receber 8,0 como nota, ele totalizará dez pontos, dois pontos por conclusão, somados aos oito pontos da nota recebida.

Figura 8 - Configuração do bloco *ranking*



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Com essa metodologia de funcionamento adotada, os estudantes com melhores notas irão destacar-se no *ranking* e alunos em colocações abaixo terão que se esforçar mais, caso almejem melhores colocações.

O que foi utilizado

A plataforma *Moodle* possui um ambiente extensível, que possibilita o desenvolvimento de novos *plugins*, de forma simples e totalmente orientada a objetos. Como referência para criação do bloco, foi utilizada a documentação oficial do *Moodle* (o *link* em que encontra-se disponível consta nas referências).

Monitoramento

Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2000, s/p), na Língua Portuguesa o termo monitoramento vem do verbo "monitorar", que significa "[...] acompanhar e avaliar (dados fornecidos por aparelhagem técnica) [...], controlar, mediante monitoração". Portanto, o termo diz respeito a ações e a dados gerados por mecanismos técnicos.

Na literatura educacional, Fletcher (1995) e Souza (2005) explicam que o termo monitoramento tem sido entendido como acompanhamento sistemático de um conjunto de indicadores educacionais em intervalos regulares de tempo. Assim, o acompanhamento apresenta-se como ação sistemática, ou seja, ordenada e metódica, de seguimento da evolução de algo, denominado, nesse caso, indicadores educacionais.

O monitoramento, como processo de acompanhamento contínuo, requer o uso sistemático de diversos meios, dentre os quais encontram-se mensurações (principalmente estatísticas), avaliações e pesquisas. Interessam ao monitoramento pedagógico indicadores como, por exemplo, os que permitem o acompanhamento de rendimento individual, da conclusão das etapas de ensino e da evasão.

O monitoramento pode acumular informações úteis para a gestão e para a formulação de políticas educacionais. Na esfera da gestão, o monitoramento pode ser proveitoso em diferentes escalas e níveis, do mais amplo ao mais restrito. Indicadores, enquanto partes de um sistema de informação, são elementos que direcionam a ação ao expressar determinadas características da realidade. Logo, por meio desses indicadores, pode-se induzir um tipo de prática e direcionar medidas corretivas e de melhoria.

Neste estudo, o monitoramento tem por objetivo acompanhar o desempenho dos alunos por meio dos dados gerados a partir do *plugin ranking*. É possível analisar, de forma quali-quantitativa, a *performance* individual e coletiva dos mesmos, permitindo, assim, ações motivadoras para melhorar o aproveitamento de conteúdo por parte do alunado, bem como refrear possíveis evasões dos cursos.

Coleta de Dados

Durante o período de março a maio de 2015, foram coletadas informações relativas aos pontos adquiridos pelos alunos de oito cursos técnicos (Curso Técnico em Mineração, Curso Técnico em Serviços Públicos, Curso Técnico em Segurança do Trabalho, Curso Técnico em Redes de Computadores, Curso Técnico em Informática, Curso Técnico em Guia de Turismo, Curso Técnico em Controle Ambiental e Curso Técnico em Alimentos), ofertados pela Universidade Estadual do Maranhão

(Uema), por intermédio do Núcleo de Tecnologias para Educação (Uemanet).

As informações apuradas voltaram-se para os pontos adquiridos pelos alunos na execução das atividades. São fatores decisivos: a conclusão das atividades e as notas recebidas. Estas, portanto, implicarão na pontuação do aluno, na quantidade de atividades realizadas e no desempenho em cada uma.

Análise dos Dados

A partir dos dados coletados, foi possível extrair várias informações, como média de pontuação por curso, quantidade de alunos sem pontuar, cursos com maiores notas, dentre outras. A seguir, é apresentada uma visão geral de alguns dados extraídos a partir do *plugin*:

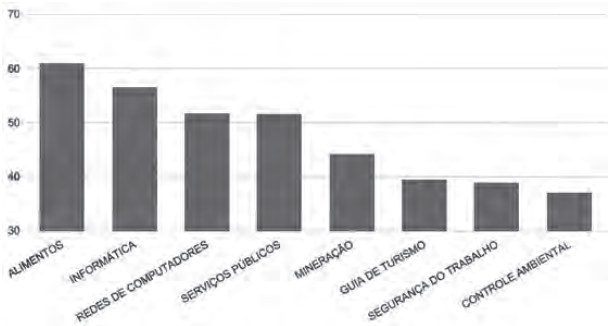
Tabela 1[1] - Dados estatísticos extraídos do *plugin ranking*

Curso	Média de pontos	Nota máxima	Média aproximada	Total de alunos	Quantidade sem pontuação	% de não pontuados	% de pontuados
Alimentos	61	183,3	33,33	116	10	8,62	91,37
Informática	57	162	34,93	623	40	6,42	93,57
Redes de computadores	52	159	32,57	327	15	4,58	95,41
Serviços públicos	52	194	26,59	585	72	12,30	87,69
Mineração	44	148	29,86	282	37	13,12	86,87
Guia de turismo	40	126,3	31,27	130	15	11,53	88,46
Segurança do trabalho	39	125,6	31,05	435	45	10,34	89,65
Controle ambiental	37	129	28,75	309	28	9,06	90,93

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

A seguir, é apresentado o gráfico da média de pontos por curso, no qual é possível observar aqueles que possuem uma melhor média. É importante frisar que esse indicador não determina que um curso teve desempenho melhor que outro, pois não leva em consideração a quantidade de atividades.

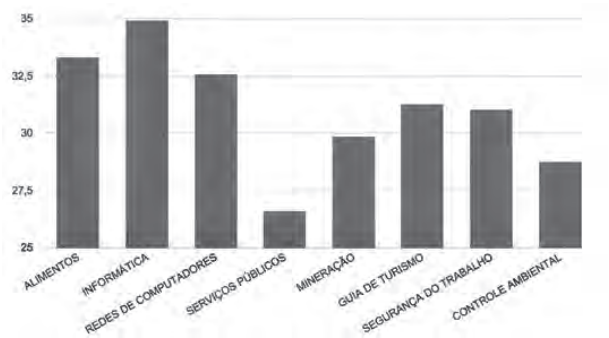
Gráfico 1 - Média de pontos por curso



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

No próximo gráfico, são apresentados os desempenhos dos alunos nos cursos, sendo possível identificar os cursos com melhores indicadores. É levado em consideração a quantidade de atividades e a média dos alunos, podendo, assim, analisar o desempenho entre os cursos.

Gráfico 2 - Desempenho por curso



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Como pode ser observado nos gráficos, o curso de Alimentos possui a maior média de pontos dentre todos os cursos, porém não quer dizer que os seus alunos são os que estão mais ativos no ambiente. Já no segundo gráfico, observa-se que o curso de Informática possui o melhor desempenho, superando inclusive o curso de Alimentos. A partir desses dois gráficos, pode-se tirar algumas conclusões, conforme discutimos a seguir.

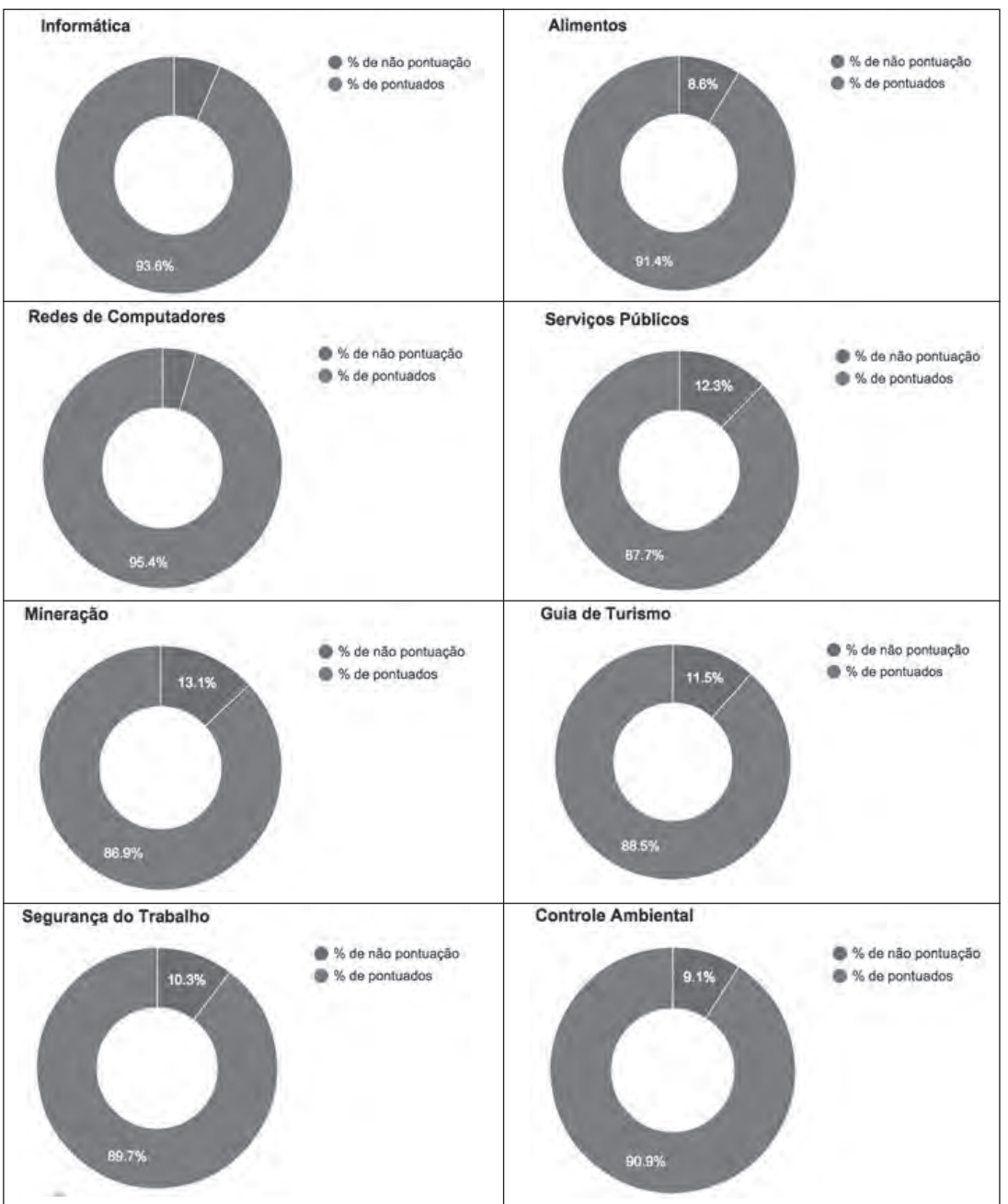
1. Legenda da tabela:
Média de pontos: Média de pontos dos alunos que concluíram alguma atividade no curso e que conseguiram alguma pontuação.
Nota máxima: Nota máxima alcançada no curso.
Desempenho no curso: Cálculo do desempenho dos alunos no curso, levando em consideração os pontos adquiridos, a quantidade de atividades e de alunos.
Total de alunos: Total de alunos do curso.
Quantidade sem pontuação: Quantidade de alunos que não concluíram uma atividade sequer e por isso não somaram pontos.
% de não pontuados: Porcentagem de alunos que não pontuaram.
% de pontuados: Porcentagem de alunos que pontuaram.

O curso de Alimentos possui a maior média pelo fato do curso dispor de mais atividades, permitindo aos alunos alcançar pontuações maiores, influenciando no resultado final. Isso pode ser comprovado se analisarmos a Tabela 1. O curso de Alimentos possui mais pontos a serem conquistados do que o curso de Informática. Já o curso de Informática possui menos pontos a serem conquistados e, mesmo assim, possui um melhor desempenho que o curso de Alimentos, indicando que os alunos de Informática estão mais engajados no curso.

Um dado que chama atenção é em relação ao curso de Serviços Públicos. O curso possui a maior quantidade de pontos possíveis e, mesmo assim, possui o pior desempenho dentre todos os cursos. Esse é um sinal de alerta para a equipe que acompanha os alunos, permitindo a tomada de medidas, a fim de tentar melhorar o envolvimento dos alunos no curso.

Na Tabela 2, é possível observar a participação dos alunos por curso. Essas informações auxiliam na identificação dos cursos com menor participação dos alunos e avaliação de quais fatores podem estar contribuindo para isso.

Tabela 2 - Índice de participação nos cursos



Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Todos os dados fornecidos pelo *plugin ranking* servem de norteadores para gestão dos cursos. É possível analisar o desempenho por polo ou por disciplina, e desenvolver estratégias para aumentar o engajamento dos alunos, evitando, assim, a elevação dos índices de evasão.

Considerações finais

Como foi apresentado ao longo do estudo, a *gameficação* possibilita diversos benefícios ao ensino de forma geral. De tal modo, pode-se alcançar vários objetivos com a utilização das ferramentas disponíveis, a depender da metodologia adotada e da configuração utilizada.

A plataforma *Moodle* vem incrementando, desde a versão 2.0, alguns recursos nativamente, com o objetivo de melhorar a interação e utilização dos ambientes customizados, bem como oferecer maior suporte à *gameficação* e seus benefícios.

Por ser uma plataforma extensível, o *Moodle* possibilita, também, a criação de novos *plugins* e funcionalidades para dar suporte a quaisquer tarefas desejadas. No caso da *gameficação*, não é diferente. Hoje, já é possível ver alguns *plugins* disponíveis no repositório oficial, que trazem alguns incrementos nos cursos e na sua forma de funcionamento.

Por fim, a criação de um *plugin* para atender à necessidade de criação de um *ranking*, foi necessária, visto que o *Moodle* não oferece essa funcionalidade nativamente. O *ranking* é uma ótima ferramenta a ser considerada, porém, sua utilização de forma separada não é muito atrativa. Dessa forma, recomenda-se a sua utilização em conjunto com outras ferramentas.

Referências

CENSO EaD.BR 2012. Disponível em ‹http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf›. Acesso em: 12 maio 2014.

CODE SQUAD. Disponível em: ‹http://code-squad.com›. Acesso em: 24 ago. 2015.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; NACKE, Lennard; O"HARA, Kenton; SICART,Miguel. **Gamification:** Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts. Vancouver, Canadá, 2011.

DUOLINGO. Disponível em: ‹https://www.duolingo.com›. Acesso em: 24 ago. 2015.

FERREIRA, A. B. de H**. Mini Aurélio**. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. Dicionário Aurélio online. Disponível em: ‹http://www.dicionariodoaurelio.com/monitorizar›. Acesso em: 28.06.2015.

FLETCHER, P. R. **Propósitos da avaliação educacional:** uma análise das alternativas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, FCC, n. 11, p. 93-112, jan./jun. 1995.

GNAUK B., DANNECKE, L., HAHMANN M. **Leveraging gamification in demand dispatch systems**. EDBT-ICDT '12 Proceedings of the 2012 Joint EDBT/ICDT Workshops. Berlin, Germany. 2012.

MEDINA, B. et al. **Gamification**, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: Mjv Press, 2013.

MOODLE.ORG. Disponível em: ‹https://moodle.org›. Acesso em: 12 maio 2014.

MOODLE.ORG. Link do bloco. Disponível em: ‹https://moodle.org/plugins/view.php?plugin=block_progress›. Acesso em: 24 ago. 2015.

MOODLE.ORG. Plugins disponíveis. Disponível em: ‹ https://moodle.org/plugins/view.php?plugin=block_ranking›. Acesso em: 24 ago. 2015.

SOUZA, A. de M. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: _____. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 90-109.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. **Gamefication by design.** Northern California: O'Reilly Media, Inc., 2011.

48

METODOLOGIA APLICADA À CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA ELABORAR MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

BRASIL,Melca Moura
Mestre. Professora/pesquisadora. UEG.
COLARES, Mirela Cavalcante
Especialista. Professora/pesquisadora. UEG.
FANSTONE,Pollyana dos Reis Pereira
Mestre. Professora/pesquisadora. UEG.
CAMPOS,Valter Gomes
Mestre.Professor/pesquisador. UEG.

Palavras-chave:
Educação a Distância.
Material Didático.
Capacitação docente.

As Tecnologias da Informação e Comunicação ressignificaram os processos de ensino e aprendizagem na Educação a Distância (EaD) e, nesse contexto, o material didático desempenha um importante papel, pois é um dos instrumentos que promove a interação e o diálogo em um curso. Esses materiais possuem características diferenciadas. Sendo assim, faz-se necessária a capacitação, também diferenciada, de professores para a sua elaboração. Este trabalho propõe a reflexão sobre a prática deste profissional na modalidade educacional referida; e apresenta a experiência exitosa com a metodologia desenvolvida pelo Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede da Universidade Estadual de Goiás. O curso "Elaboração e Produção de Material Didático para EaD" foi criado em 2010 e, desde então, vem sendo atualizado, no intuito de oferecer uma capacitação cada vez melhor aos docentes interessados em trabalhar com a EaD. Ele é constituído por quatro unidades de aprendizagem: Material didático para EaD: conceitos e fundamentos (Unidade I); Direitos autorais: aspectos legais e plágio intelectual (Unidade II); Planejamento do material didático (Unidade III); e Produção do material didático (Unidade IV). Conclui-se, ao final deste estudo, que a metodologia utilizada pelo Cear/UEG possibilita ao docente a apreensão dos conteúdos necessários ao trabalho de elaboração de materiais didáticos para a EaD e, ao mesmo tempo, oportuniza a prática dos conhecimentos adquiridos no curso, por meio de uma produção textual no formato apropriado para a Educação a Distância.

Introdução

Diversas são as denominações para o momento marcado pelo predomínio das mídias nos diversos setores da sociedade: "Sociedade em rede" (CASTELLS, 2003), "Sociedade informática" (SCHAFF, 1995), "Cibercultura" (LEVY, 1999), "Era digital" (SANTAELLA, 2001), entre outros.

Nesse contexto, a Educação a Distância encontrou-se diante de uma nova realidade e "reinventou-se", revolucionando-se. Com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), inúmeras possibilidades comunicacionais surgiram e ainda surgirão para essa modalidade educacional.

A introdução das TICs diferencia-se de tudo o que aconteceu nas fases anteriores da EaD, pois "[...] não é simplesmente o acréscimo de novas mídias técnicas, exige-se metodologia própria". (FRAGALE FILHO, 2003, p. 32). É preciso repensar e replanejar o ensino e a aprendizagem a distância.

Os novos modelos de Educação a Distância e o seu crescimento vertiginoso desafiam educadores e pesquisadores na busca por seu aprimoramento. Ensinar em Ambientes Virtuais de Aprendizagem significa organizar o conteúdo e os recursos midiáticos, no intuito de estimular e conduzir o aluno, que deverá atuar como protagonista de seus estudos.

O material didático tem grande relevância no processo de ensino aprendizagem a distância, pois é por meio dele que grande parte da dialogicidade e interatividade acontecem.

Considerando a sua importância na Educação a Distância, o material didático deve ser criteriosamente planejado e produzido, o que exige profissionais capacitados de forma, também, diferenciada.

Escrever para a EaD é um desafio e vai além da transposição de conteúdos. É fundamental que o docente conheça os conceitos, fundamentos e características desse tipo de material didático, bem como aspectos referentes ao seu planejamento e a sua produção, como estrutura, linguagem, recursos e atividades.

Este trabalho apresenta, de maneira sintetizada, uma das experiências exitosas na gestão pedagógica da Educação a Distância: a capacitação de professores para a elaboração e produção de material didático para a EaD, realizada na Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear).

Capacitação de docentes para a Educação a Distância

A base da formação do docente que atua na Educação a Distância é a mesma do professor que atua nas turmas presenciais, assim como a aprendizagem dos alunos de ambas as modalidades é um processo de investigação mental e não a recepção ou assimilação passiva de conteúdos.

De acordo com Larsen (2000), em todo processo educacional há a transformação do conhecimento acumulado socialmente, de domínio implícito e pessoal dos professores, em informação explícita, que é transferida para os educandos por meio da exposição oral, do texto, do rádio, da TV, do computador e outros meios de comunicação. A partir desse momento, os alunos, como sujeitos do processo, desenvolvem seu conhecimento pessoal, a partir da informação recebida.

Um dos principais objetivos de todo processo de ensino e aprendizagem é a autonomia. Para Preti (2000, p. 54),

> Autonomia, autoformação, autoaprendizagem, aprendizagem aberta, aprender a aprender, autoregulação, autopoiésis etc. [são] terminologias diferentes que remetem a concepções e práticas diferenciadas, mas que têm em comum recolocar o aprendiz como sujeito, autor, e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento. [...] a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se define numa relação de interação social

Ainda segundo Preti (2000, p. 29), a autonomia "[...] não é sinônimo de autodidatismo, pois enquanto este consiste na capacidade de aprender por conta própria, aquela só é construída em processos formativos que demandam contextos sociais, intersubjetividade". A autonomia só pode ser construída socialmente e, conforme Dodge (1995), aprende-se mais e melhor com os outros, não individualmente, por isso as aprendizagens mais significativas são resultados de atos de cooperação, de colaboração.

A autonomia e a interação são objetivos sempre perseguidos. O que diferencia a atuação docente e a aprendizagem nas distintas modalidades educacionais são as estratégias utilizadas.

O advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na EaD possibilitou ao docente e aos alunos uma comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede.

A preparação do docente para atuar nessa modalidade deve considerar esta realidade, encarando o valor pedagógico das mídias, centrando-se numa postura apropriada, diretrizes metodológicas e definição das abordagens teóricas e práticas. Esses fatores, consequentemente, levarão à definição e utilização adequada de conteúdos, linguagem, estratégias e recursos midiáticos.

No material didático para a EaD, a clareza, a objetividade e a interatividade são características essenciais. Oliveira e Nogueira (2003, p. 97) destacam que para atender a essas especificidades, o material didático precisa ser

> [...] preparado por equipes multidisciplinares ou transdisciplinares, que levem em conta o processo de

> autoinstrução característico do ensino a distância, a incorporação e adequação das ferramentas tecnológicas que serão utilizadas, a colaboração de tutores, e o estudante como centro do processo de ensino aprendizagem.

Há diferenças entre a preparação dos materiais para a Educação Presencial e para a Educação a Distância. Além da questão da autonomia, interatividade e aprendizagem colaborativa, é preciso que os materiais tratem os conteúdos a partir da experiência de vida e cultura dos alunos. Vale ressaltar, como lembra Landin (1997, p. 56) que os alunos têm

> [...] conhecimentos, experiências, habilidades etc., não são indivíduos passivos. Ao contrário, são críticos, exigentes e conscientes de suas metas - não obstante as exceções. Não aceitam, como receptores apáticos, um conhecimento "pronto e acabado", sem questionar e sem argumentar.

O docente que elabora os materiais didáticos deve ser capaz de interagir com o aluno por meio de seus textos, imagens e recursos para que aconteça a aprendizagem. Embora o professor precise buscar a excelência, vale ressaltar que o material didático, por melhor que seja, não garante a aprendizagem, pois esta dependerá de outros fatores que envolvem essa modalidade de ensino, tais como o Ambiente Virtual de Aprendizagem, os tutores, gestores e, especialmente, o aluno, com sua dedicação e disciplina.

Metodologia para capacitação de professores para elaboração de materiais didáticos para a EaD

A metodologia aplicada na capacitação de professores aqui apresentada foi desenvolvida pelo Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (Cear), novo formato e nomenclatura da antiga Unidade Universitária de Educação a Distância (Unuead), da Universidade Estadual de Goiás. O curso é ofertado desde 2010 e já capacitou mais de trezentos docentes para a elaboração e produção de material didático para a EaD.

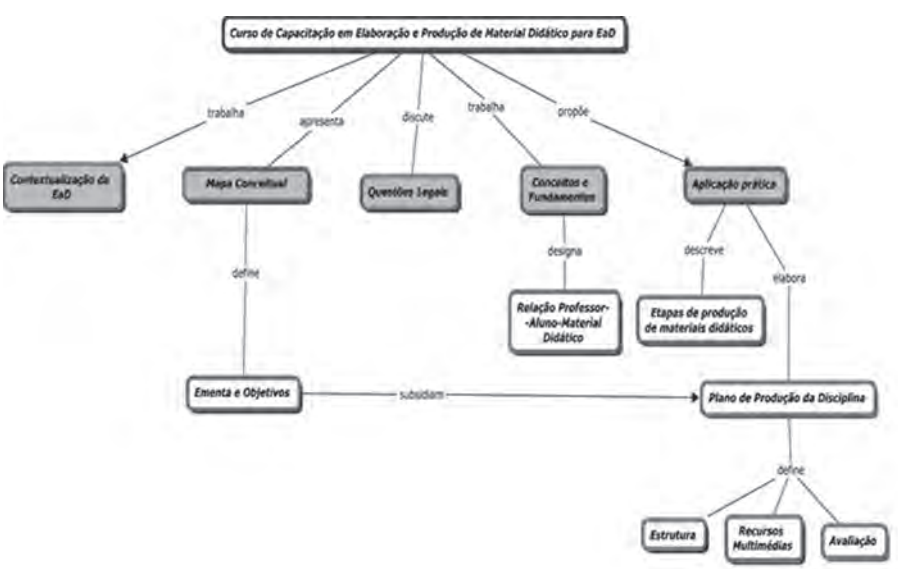
No planejamento do curso, as seguintes etapas foram consideradas: i) identificação das abordagens teóricas para construção do objeto científico-problemático; ii) definição dos conteúdos programáticos e recursos midiáticos; iii) formatação das unidades de ensino; e iv) implantação do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Para definição das abordagens teóricas, a metodologia utilizada foi a construção do mapa conceitual do curso, a partir de sua ementa. Segundo Costa (2010, p. 02),

> Mapas conceituais são representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos ligados por palavras. Eles representam uma estrutura que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos. São utilizados para auxiliar a ordenação e a sequenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aluno. Esta abordagem dos mapas conceituais está embasada em uma teoria construtivista, entendendo que o indivíduo constrói seu conhecimento e significados a partir da sua predisposição para realizar esta construção. Servem como instrumentos para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz.

A partir do mapa conceitual, foi possível identificar os conceitos macro, ou seja, aqueles que são fundamentais para a formação do professor e do qual se desdobram os conceitos micro; assim, definindo as abordagens temáticas a serem desenvolvidas no curso, como mostra a figura abaixo.

Figura 1 – Mapa conceitual do Curso de Capacitação em Elaboração e Produção de Material Didático para EaD



Fonte: Elaboração dos autores (2011).

Na sua implementação, o curso é dividido em quatro unidades de ensino. Primeiramente, contextualiza-se a Educação a Distância, apresentando seus conceitos, características e fundamentos. Nesse momento, também propõe-se a reflexão sobre o perfil do professor que elabora os materiais didáticos e suas atribuições nessa modalidade educacional.

Em seguida, é abordada a temática Direitos Autorais. Com o advento das TICs, a utilização de textos alheios é uma tendência que pode ser verificada desde a construção de trabalhos acadêmicos até artigos científicos e livros. De acordo com essa realidade, torna-se fundamental a discussão do assunto, visando à orientação acerca das questões legais que envolvem a produção de material didático para a Educação a Distância.

Nas próximas etapas, realiza-se o planejamento do material didático, por meio da construção do mapa conceitual da disciplina e elaboração do Plano de Produção da Disciplina (PPD). O planejamento é considerado uma das mais importantes etapas do processo de produção do material para a EaD.

O PPD é fundamental no planejamento do material didático, pois ele norteia todo o processo de produção, propiciando o caminho a ser trilhado pelo professor que vai elaborar o material didático. É, também, por meio desse documento que a Equipe de *Designers* Instrucionais do Cear valida o material didático e orienta-se para acompanhar esse tipo de trabalho.

Ao final, propõe-se a produção de um texto em formato de material didático, aplicando todo o conhecimento e os diversos recursos tecnológicos apresentados no decorrer do curso.

O material didático do curso é disponibilizado por meio de textos básicos, leituras complementares, videoaulas e *links* para o suporte teórico e prático às abordagens realizadas.

A leitura base do curso é o Guia Referencial para Professores Conteudistas, livro desenvolvido pelo Cear no formato de material didático, que orienta todas as etapas do trabalho do professor que desenvolve materiais didáticos para a Educação a Distância.

A partir das reflexões dos textos e vídeos, são propostas atividades, por meio dos recursos e ferramentas de interatividade síncronas e assíncronas, tais como: fórum de discussão, questionário *on-line*, *wiki*, entre outros.

Para maior interatividade, utilizam-se os *chats* e fóruns de discussão. O *chat* possibilita o diálogo tutor–aluno e o esclarecimento de dúvidas em tempo real. Nos fóruns de discussão, os alunos podem discutir as temáticas abordadas, inclusive comentando as opiniões dos demais cursistas.

Ressalta-se que os conteúdos e atividades são organizados de maneira que os cursistas possam aplicar os conhecimentos à medida que os constroem. As atividades realizadas devem ser postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem e o tutor, fazendo suas observações e correções, as envia de volta ao cursista.

Considerando que avaliar e ser avaliado é uma ação indispensável para o processo educacional, como afirma Gadotti (1984, p. 90), "a avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão", ao final do processo de capacitação, o aluno deve elaborar um Plano de Produção da Disciplina (PPD), que é composto por: mapa conceitual, objetivo geral, objetivos específicos e quadro de planejamento por unidade da disciplina a ser trabalhada.

A partir do PPD, o cursista produzirá, então, o seu "material didático", sistematizando todo conhecimento adquirido no curso. Para essa atividade final, exige-se um texto de, pelo menos, dez laudas, considerando todas as orientações do Guia Referencial, que diz, por exemplo, que "[...] na introdução de cada uma das unidades do material didático o professor deverá fornecer informações gerais sobre a unidade, situando o estudante sobre os temas que serão abordados, estimulando os estudos e fornecendo orientações" (2011, p. 31).

Para o desenvolvimento de seu texto, o aluno deverá discorrer sobre a temática escolhida, utilizando linguagem clara e dialógica, bem como os recursos e iconografia relacionada: textos e vídeos complementares; além de imagens, gráficos e figuras que possam enriquecer o seu trabalho. Para as considerações finais, a orientação é que o aluno resuma as principais ideias abordadas no texto, aproveitando a oportunidade para fazer breve apresentação do próximo assunto a ser trabalhado.

Nesta produção textual, o aluno deverá, também, preocupar-se em sugerir, pelo menos, uma atividade: fórum de discussão, resenha, questionário, pesquisa bibliográfica e de campo, estudo de caso, entrevista, entre outras. Outro item a ser observado pelo cursista é a utilização adequada das citações e referências bibliográficas.

O quadro na próxima página sintetiza a estrutura do curso.

Vale ressaltar que os docentes aprovados com êxito no curso, caso tenham interesse, são inseridos em um banco de dados de docentes qualificados, e podem ser convidados a participar da produção de materiais didáticos para os cursos oferecidos pelo Cear/UEG.

Considerações finais

Na produção de material didático para Educação a Distância, existem especificidades a serem consideradas, pois esse tipo de material deve ser organizado com orientações dialógicas, a fim de permitir a autonomia do aluno.

Quadro 1 - Conteúdos, recursos e atividades do curso de Elaboração e Produção de Material Didático para EaD – Cear/UEG

UNIDADE	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	RECURSOS	ATIVIDADES AVALIATIVAS
Material Didático para EaD: Conceitos e fundamentos.	- Interação professor-aluno- material didático - Guia Referencial para professores conteudistas	- Textos - Fórum de Discussão	Participação no Fórum de Discussão
Direitos Autorais: Aspectos legais e plágio intelectual.	- Direitos autorais: comentários sobre disposições da lei 9610/98 - Cartilha sobre plágio - Orientações para elaboração de referências e citações	- Textos - Videoaulas - Chat	Questionários
Planejamento do material didático	- A importância do planejamento na elaboração e produção de material didático - Mapa conceitual como parte fundamental do planejamento - Desenho instrucional de material didático para EaD	- Textos - *Software* para construção de mapa conceitual - Videoaulas Chat	Construção do Plano de Produção da Disciplina (PPD)
Produção do Material Didático	- Guia Referencial para Professores Conteudistas - Normas ABNT-	- Textos - Envio de Tarefa - Chat	Produção Textual

Fonte: Curso de Capacitação em Elaboração e Produção de Material Didático para Educação a Distância Cear/UEG (2015).

Considerando as peculiaridades do material para a EaD, a metodologia e o planejamento aplicados ao seu processo de produção devem garantir que as características de interatividade, dialogicidade e multimídia estejam presentes.

Nesse sentido, para elaborar e produzir esse tipo material didático, são necessárias habilidades e competências, também, diferenciadas.

A partir da metodologia utilizada pelo Cear/UEG para capacitação de professores, é possível propor um aprendizado teórico e prático sobre o processo de produção de material didático para EaD, considerando suas exigências.

Ao mesmo tempo, essa metodologia possibilita ao cursista estabelecer a relação ementa - mapa conceitual – objetivos de aprendizagem, bem como a importância do planejamento para a orientação do desenvolvimento do material didático.

Ao final do processo, viabiliza-se a sistematização de todo conhecimento por meio da produção de um texto, no formato que considera as especificidades do material didático para a EaD.

Referências

BRASIL, M. M.; CAMPOS, V. G.; FANSTONE, P. R. P. **Guia Referencial para Professores Conteudistas**: elaboração e produção de material didático para Educação a Distância. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2011.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a Sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

COSTA, A. B. **Mapas conceituais**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (disciplina de graduação) – Curso de Geografia da Faculdade de Educação.

DODGE, B. **WebQuests**: A Technique for Internet – Based Learning. The Distance Educator. V.1, nº 2, 1995. Trad. Jarbas Novelino Barato.

FRAGALE FILHO, R. (org). **Educação a distância:** análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à Pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.

LANDIM, C. M das M.P.F. **Educação a Distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LARSEN, S. Aspectos sociais e psicológicos das Tecnologias Educacionais. **Florianópolis: 2ª Jornada Catarinense de Tecnologia Educacional**. v. 17, 2000.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

OLIVEIRA, E da S. G.; NOGUEIRA, M. L de L. Educação a Distância e formação de professores: desafios e perspectivas. **Tecnologia Educacional**. Ano XXX. no. 157 / 158, pp. 95-103, 2003.

PRETI, O. **Autonomia do aprendiz na Educação a Distância**: significados e dimensões**.** 2000. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/documentos/autonomia_-_oreste_I07.doc>. Acesso em: 20 mar. 2011.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

SCHAFF, A. **História e Verdade**. SP: Martins Fontes, 1995.

49

GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DE APLICAÇÕES *WEB* PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

CHICZTA, Luis Henrique
Bacharel. Gerente de TI – Nutead. UEPG.
MARINHO, Herminia Regina Bugeste
Mestre. Coordenadora Pedagógica do Nutead. UEPG.

Palavras-chave:
Gestão de Sistemas.
Boas Práticas.

O processo de gestão e desenvolvimento de sistemas web, em uma instituição de ensino que oferta cursos a distância, levando em consideração os usuários e a usabilidade de softwares, é de extrema importância para a evolução dos processos internos. A flexibilidade gerada por meio dos softwares web torna o trabalho mais fácil, eficiente e independente. Com o desenvolvimento ágil de sistemas por meio da metodologia Scrum, é possível tornar o trabalho da equipe de TI mais eficiente, visando à redução nos erros de software. A utilização de técnicas de usabilidade de software torna a interface mais intuitiva, evitando erros e aborrecimentos por parte dos usuários.

Introdução

A atividade responsável pela adoção de sistemas de informação e utilização de Tecnologias da Informação, dentro de uma organização, é chamada de Gestão de Sistemas de Informação. (AMARAL; VARAJÃO, 2000).

As atividades relacionadas à Gestão de Sistemas de Informação estão diretamente ligadas ao processo de decisão, controle e acompanhamento dos procedimentos internos, o que as tornam de suma importância na instituição.

Juntamente com a expansão da EaD na UEPG, tornou-se necessário o desenvolvimento e melhoria dos *softwares* administrativos, de controle e acompanhamento dos processos internos.

Alguns processos, como o de inscrições e acompanhamento dos cursos de extensão, processo seletivo de tutores e o controle de bolsas, tornam-se trabalhosos e morosos ao manter o controle somente no papel. Ao automatizar os processos, são evitadas algumas falhas humanas e eliminadas as redundâncias de informação. Assim, os dados são centralizados, sanando o risco da perda de informação, e diminuindo o tempo de aprendizado em decorrência da mudança da pessoa responsável.

Quando da diversidade de sistemas, o processo de autenticação descentralizado torna-se um problema, criando várias credenciais para uma mesma pessoa. Isso traz à tona a dificuldade na manutenção e controle dos acessos por parte dos administradores do sistema, bem como de autenticação por parte do usuário.

Vendo isso, o acesso foi centralizado em uma única credencial, a qual concede permissões de acesso aos sistemas administrativos.

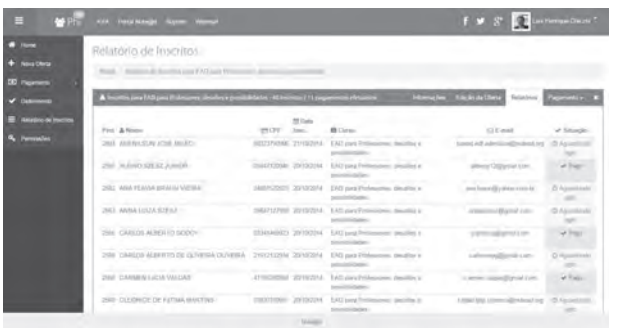
Os Sistemas de Informação na EaD da UEPG

A fim de atender a demanda dos processos administrativos da Educação a Distância da UEPG, foram desenvolvidos alguns sistemas de informação, os quais atendem algumas das atividades com mais volume de trabalho.

Uma dessas atividades é o controle e acompanhamento dos cursos de extensão, que atendem uma média de seiscentos alunos por mês. Essa atividade recebeu um sistema próprio, chamado *Phi*, que disponibiliza a inscrição por meio de formulário eletrônico, bem como informações sobre o curso, e fornece dois meios de deferimento – manual, que é feito por meio do sistema, pelo professor –, e por pagamento, o qual o sistema emite o boleto e identifica quando da compensação do mesmo. O deferimento consiste em analisar quem está apto ou não a cursar, como, por exemplo, quando o curso oferecido tem limite de vagas para alunos de um curso específico e para a comunidade.

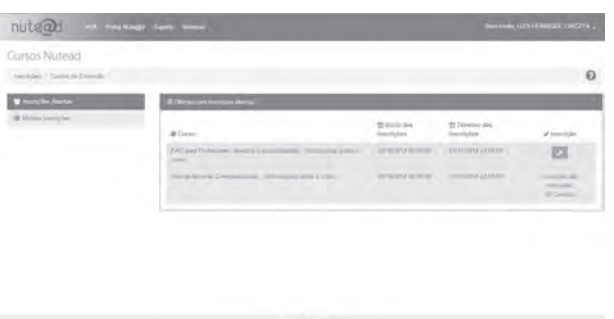
Após definidas as datas de inscrição, deferimento e de início, o curso é cadastrado no sistema, que se encarrega de, automaticamente, abrir e encerrar as inscrições, informar o coordenador para efetuar o deferimento, efetuar as compensações dos pagamentos, fornecer acesso ao curso e informar os inscritos, via *e-mail*, sobre como proceder com o acesso ou informa o motivo do indeferimento.

Figura 1 - *Phi* – Lista de inscritos dos cursos de extensão com a situação do pagamento



Fonte: https://ead.uepg.br/apl/nutos

Figura 2 - *Phi* – Formulário Eletrônico – Inscrições dos Cursos de Extensão

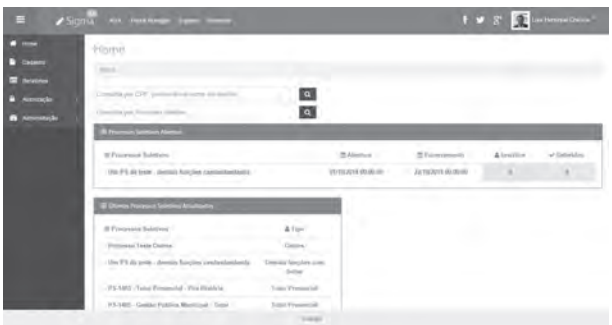


Fonte: https://ead.uepg.br/apl/nutos

Outra atividade que demanda certo controle é o processo de seleção de tutores e acompanhamento dos bolsistas, no qual há a divisão em três sistemas: Sigma, Alpha e Bolsas. Essa divisão ocorreu pelo planejamento e execução de um projeto, visando a seguir uma ordem cronológica para reaproveitamento dos dados, evitando redundância de informação e esquecimentos.

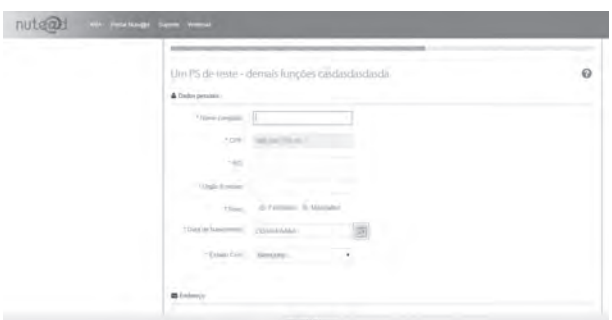
O sistema Sigma prevê a publicação dos editais, formulário público de inscrição e relatórios de inscritos. Após concluído o período de inscrição e seleção, os inscritos são aprovados ou reprovados no sistema Alpha, que se dá conforme a classificação de cada tutor, tornando fácil a convocação dos mesmos.

Figura 3 - Sigma – Área administrativa do Sigma – Inscrições em Processos Seletivos



Fonte: https://ead.uepg.br/apl/nutos.

Figura 4 - Sigma – Formulário Eletrônico – Inscrições em Processos Seletivos



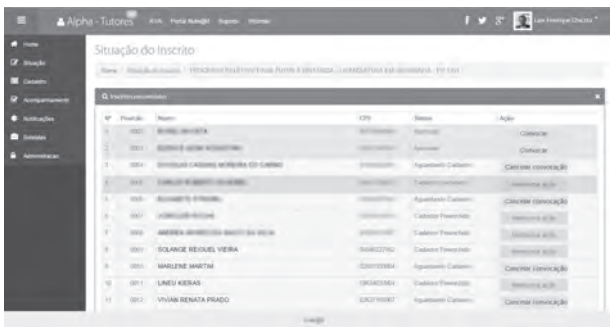
Fonte: https://ead.uepg.br/apl/nutos.

No momento da convocação, o aprovado recebe um *link* em seu *e-mail* para preenchimento de dados adicionais solicitados, no qual completa o cadastro e submete para conferência. O responsável confere e autoriza a impressão do relatório da Capes, momento em que o sistema informa o futuro tutor via *e-mail*. Esse processo evita que o convocado preencha dados incoerentes no formulário de bolsista e informa a relação dos documentos necessários a serem encaminhados e/ou entregues ao Nutead.

Figura 5 - Alpha – Controle e Acompanhamento de Tutores

Fonte: https://ead.uepg.br/apl/nutos.

Figura 6 - Alpha – Lista de Aprovados, Reprovados e Convocados do Processo Seletivo



Fonte: https://ead.uepg.br/apl/nutos.

Também há um sistema de bolsas que foi implementado para controle do pagamento dos tutores, o qual informa todos os dados do tutor e as disciplinas trabalhadas, fornecendo um controle adicional ao SGB. Atualmente, este sistema trabalha independente dos demais, porém está em fase de projeto uma melhoria, a qual prevê a integração aos demais.

Figura 7 - Bolsas – Pagamentos do Ano 2013 do Bolsista

Fonte: https://ead.uepg.br/apl/nutos.

O sistema Nutos fornece a centralização de autenticação e o controle das permissões dos usuários, o que permite que, uma vez autenticado, o usuário acesse todos os sistemas administrativos que possui permissão.

Figura 8 - Nutos – Centralizador de Autenticação

Fonte: https://ead.uepg.br/apl/nutos

Figura 9 - Nutos - Tela de Autenticação

Fonte: https://ead.uepg.br/apl/nutos

Vale ressaltar que esses sistemas foram desenvolvidos pela equipe do Nutead-UEPG e são todos controlados pelos usuários responsáveis por tais atividades, sem a necessidade de alguém com conhecimento técnico para operá-los.

Material e Métodos

Por meio da utilização dos atuais métodos de desenvolvimento de sistemas, aliados a usabilidade de *softwares*, tornou-se viável e possível a implantação dos sistemas na Educação a Distância da UEPG.

Os métodos de desenvolvimento de sistemas utilizado foi o *Scrum*, adaptado às necessidades do Nutead. A metodologia *Scrum* consiste em desenvolvimento ágil do *software*, sem perda de qualidade. Por meio de reuniões semanais e *feedbacks* diários, obtém-se mais produtividade e o retrabalho é minimizado.

Já no que tange a usabilidade de *software*, foram utilizados os quatros princípios básicos de um bom *design*, como Norman (1988) identifica: visibilidade e *affordance*; bom modelo conceitual; bons mapeamentos e *feedback*.

Segundo Norman (1988), o termo *affordance* foi criado pelo psicólogo James Jerome Gibson e é utilizado em diversas áreas de conhecimento. No contexto de *design* da interação, a definição utilizada por Donald Norman, em seu livro "*Design of Everyday Things*", é a que se tornou mais popular na comunidade de *design*. Norman (1988) utiliza o termo *affordance* como a propriedade de um objeto ou elemento de permitir ter sua ação ou funcionamento facilmente percebido pelo seu aspecto visual.

Também foi utilizado o *software* para gerenciamento de projetos *Pivotal Tracker*, que atende à metodologia *Scrum*.

Considerações finais

A implementação desses sistemas de informação, pensando nos usuários, tornou o trabalho de cada setor mais independente, fornecendo flexibilidade e agilidade nos processos internos.

O processo de integração entre sistemas podem fornecer um bom conjunto de dados para extração de relatórios de forma rápida e eficaz, ou ainda informações relevantes à instituição.

Com isso, as futuras implementações vem somar na extração desses dados, podendo aumentar a eficiência na tomada de decisão.

Referências

NORMAN, D. A. **The Design of Everyday Things**. New York: Basic Books, 1988.

AMARAL, L.; VARAJÃO, J. **Planejamento de Sistemas de Informação**. Lisboa: Editora FCA, 2000.

50

CURSO DE CERTIFICAÇÃO DE EQUIPE DE ARBITRAGEM DA SUPERLIGA DE VOLEIBOL 2012/2013 - UCV/CEAD/ UNIMONTES: avaliação da qualidade gerencial e organizacional

PASSOS, Betânia Maria Araújo
Doutora. Coordenadora Adjunta da UAB e docente. UNIMONTES.

MACEDO, Maria Ângela Lopes Dumont
Doutora. Coordenadora da UAB e docente. UNIMONTES.

QUEIROZ, Maria Aparecida Pereira
Especialista. Assessora de projetos do Cead e docente da Unimontes. UNIMONTES.

SANTOS, Gustavo Souza
Mestrando. Pesquisador e *designer* instrucional do Cead. UNIMONTES.

ROCHA, Josiane Santos Brant
Doutora. Coordenadora de pesquisa do Cead e docente da Unimontes e FIPMoc. UNIMONTES.

REIS, Vivianne Margareth Chaves Pereira
Doutoranda. Pesquisadora do Cead/Unimontes e docente da Funorte. UNIMONTES.

Palavras-chave:
Universidade Corporativa do Voleibol.
Gestão Educacional.
Educação a Distância.

Este estudo objetivou avaliar a qualidade organizacional e gerencial do Curso de Certificação de Equipe de Arbitragem da Superliga de Voleibol 2012/2013, oferecido na modalidade de Ensino a Distância, promovido pela Universidade Corporativa do Voleibol (UCV), regida pela Confederação Brasileira de Voleibol (CBV,) em parceria com o Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros (Cead/Unimontes,) na percepção de seu alunado – árbitros e apontadores. A amostra do estudo foi constituída por 256 participantes, entre árbitros e apontadores. Um questionário foi aplicado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso, contendo 26 questões acerca da estrutura e organização do curso, com vistas à avaliação de sua qualidade e como indicador para o aprimoramento de futuras ofertas. Para análise dos dados, utilizou-se o teste de proporção binominal, por meio do programa estatístico SPSS – versão 20.0, com nível de significância $p \leq 0{,}05$. Resultados significativos foram observados nas variáveis do Ambiente Virtual de Aprendizagem (navegabilidade, rapidez de acesso, curso interativo, clareza na linguagem e comunicados), tutoria (atendimento e interatividade), professor (domínio do conteúdo e interatividade), material didático (contribuições e aprofundamento do tema), desempenho pessoal (tempo e experiência), conteúdo e suporte técnico, com asserções de satisfatório e plenamente satisfatório. O alunado percebeu a carga horária do curso como satisfatória e plenamente satisfatória. Quanto aos objetivos pessoais, se dividiram entre incrementar a formação profissional e integrar o quadro oficial de árbitros. Divisões também foram observadas na possibilidade de uma metodologia diferente para árbitros e apontadores. Concluiu-se que o Curso de Certificação de Equipe de Arbitragem da Superliga de Voleibol posicionou-se como um programa de qualidade nos aspectos gerenciais, organizacionais e estruturais para o preparo dos árbitros para atuarem em campeonatos promovidos pela CBV. Pela satisfação junto ao alunado, o curso tem condições favoráveis para novas ofertas.

Introdução

Discorrer sobre o fenômeno esportivo implica imergir sobre a linha evolutiva do desenvolvimento social (RODRIGUES; MONTAGNER, 2005). O esporte contemporâneo é um produto gestado em um palco de transformações sociais intensas, verificadas no decurso dos últimos séculos. (KORSAKAS; ROSE JÚNIOR, 2002). A dimensão assumida pelo esporte contemporâneo é o pilar de aspectos culturais, políticos, econômicos, educacionais, e sociais. (REIS et al., 2012). Observa-se que o esporte dotou-se de uma multiplicidade de eventos e perspectivas que abarcam instâncias diversas do ser e estar humanos no tempo e no espaço. (KORSAKAS; ROSE JÚNIOR, 2002; JESUS, 1999). Quaisquer iniciativas que se vinculam ao esporte, em última instância, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento humano, por corporificar em si o bojo histórico que acena para uma interconexão entre o evento esportivo e os eventos sociais. (REIS et al., 2012). Constata-se a validade do esporte nos eixos sociais contemporâneos. Validade atestada, histórica e conjuntural ao desenvolvimento humano, notadamente por meio de diversos projetos bem-sucedidos que incluem um roteiro de atividade física, práticas esportivas e ações integradas.

A Confederação Brasileira de Voleibol (CBV) fez emergir, de sua gestão, uma iniciativa que associa esporte e educação, num anseio por desenvolvimento, investimento e fomento, tanto da Confederação quando da Universidade Corporativa do Voleibol (UCV). Com o intuito de favorecer o desenvolvimento da cadeia produtiva do voleibol no cenário nacional por meio de seus profissionais e protagonistas, a UCV, com atividades iniciadas em 2012, é um marco que acentua as expressivas relações entre esporte e educação. A UCV oferece cursos de formação geral, específica e continuada, no segmento do esporte nas modalidades de Ensino Semipresencial e a Distância, por meio de parceria celebrada com o Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros (Cead/Unimontes). Na ocasião do corpus deste trabalho, lança-se foco sobre o Curso de Certificação de Equipe de Arbitragem para Superliga em regime de Ensino a Distância, oferecido ao quadro nacional de árbitros da Comissão Brasileira de Arbitragem de Voleibol (Cobrav), com teor formativo relacionado à arbitragem, em vista das competições da Superliga Brasileira de Voleibol de 2012/2013. (UNIVERSIDADE, 2012).

Diante das propriedades do cenário esportivo contemporâneo e a termo do Curso de Certificação de Equipe de Arbitragem para Superliga de Voleibol 2012/2013, avaliar a percepção do alunado, quanto estrutura gerencial e organizacional do curso numa medida de qualidade e satisfação, constituiu o objetivo norteador deste trabalho. A problemática travada deu-se refletida nas iniciativas da UCV para o desenvolvimento do esporte, em âmbito nacional, especialmente da modalidade de Ensino a Distância, como fator integrador e promotor de aprendizagem e experiências. A pertinência da trajetória aqui adotada perpassa as instâncias entre esporte, sociedade contemporânea e educação, num dado contemporâneo de expansão de iniciativas esportivas (DACOSTA; LAMARTINE, 2006), e da oferta de educação, especialmente no fulgor da modalidade de Ensino a Distância (EFFTING, 2010), como expressos no curso em questão.

Metodologia

O estudo é classificificado como do tipo descritivo e de abordagem quantitativa. A amostra compreendeu 256 membros do quadro de árbitros e apontadores da Cobrav, devidamente inscritos no Curso de Certificação de Equipe de Arbitragem para Superliga, sob oferta e parceria do Cead/Unimontes. O curso constituiu-se apenas em carga horária *on-line*, fundamentando sua metodologia e didática por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Virtualmontes e seu rol de ferramentas didático-pedagógicas.

Para avaliar a percepção dos participantes, um questionário foi aplicado, envolvendo variáveis acerca do perfil sociodemográfico e aspectos pertinentes à qualidade organizacional, técnica e metodológica do curso, com o número de 26 questões semiestruturadas, com oportunidade de comentários livres no sequenciamento de algumas respostas. A aplicação do questionário deu-se através do Virtualmontes, em que, inteirados sobre a finalidade da avaliação, os árbitros e apontadores livremente realizaram sua resolução. Um questionário piloto foi aplicado previamente, a fim de identificar problemas que justificassem modificações em sua estrutura.

Na caracterização do perfil amostral, foi feita uma análise descritiva com porcentagem, média aritmética e desvio padrão. Para a análise dos demais dados, as respostas foram agrupadas em categorias representativas e feita comparação dos agrupamentos através do teste de proporção binominal não paramétrico. O programa utilizado foi o pacote estatístico SPSS – versão 20.0. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$.

Esta pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê/Conselho de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), sob o protocolo Nº. 2808, atendendo todas as normas que constam na resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, de dez de outubro de 1996.

Resultados e Discussão

Os resultados da Tabela 1 apresentam o perfilamento do alunado do curso. Variáveis sociodemográficas e indicadores de formação são contemplados, para elucidar a compreensão acerca daqueles que compuseram o extrato amostral de pesquisa.

Tabela 1 - Perfil da amostra

VARIÁVEIS	%
Idade	41,17 ± 8,29
Masculino	70,7%
Feminino	29,3%
Solteiro	30,9%
Casado	55,5%
Divorciado ou separado	12,0 %5
Viúvo	1,0%2
Estudante	4,7%
Trabalhador	95,3%
Técnico	7,4%
Graduação	41,0%
Especialização (*Lato sensu*)	39,8%
Mestrado ou doutorado	11,7%
n – Amostra - % - Porcentagem observada.	

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

Com idade média de 41,17 e desvio padrão de aproximadamente 8,29 anos, os cursistas, entre árbitros e apontadores, são, predominantemente, do sexo masculino (70,7%) e sua maior parte constitui família, com o estado civil de casados, correspondendo a 55,5% dos árbitros. Quanto à ocupação, o alunado já está predominantemente inserido no mercado de trabalho, sem vinculação a nenhuma modalidade de educação, na dimensão de 95,3%. Os históricos curriculares formativos dos árbitros apontam a formação em cursos de Graduação, em 41%, e 39,8% do tipo Especialização, além de 11,7% correspondentes a mestrado ou doutorado. Em análise, pode-se inferir que o perfil amostral compreende um público socialmente estável, pelos indicadores sociodemográficos expostos.

Indicadores sociodemográficos dos públicos em EaD perpassam uma realidade em que os sujeitos não reúnem disponibilidade suficiente para assumir programas presenciais, nos quais os aspectos de acessibilidade e interatividade espaço-temporal são determinantes. (VIANNEY, 2008; OLIVEIRA, 2008). A história do desenvolvimento da modalidade de Ensino a Distância abarca fatores socioculturais conectados com a essência de seu público. (EFFTING, 2010).

Tabela 2 - Satisfação quanto ao acesso virtual, tutoria, professor, material didático e metodologia de curso

	Insatisfatório - Razoável	Satisfatório- Plenamente satisf.
	(Proporção observada %) (n)	
Rapidez de acesso e navegação no ambiente virtual	12%-30	88%-226*
Atualização das informações no ambiente virtual	12%-31	88%-225*
Clareza da linguagem das informações no ambiente virtual	13%-34	87%-222*
Orientações quanto ao uso e acesso à plataforma virtual	28%-72	72%-184*
Curso interativo proporcionou o processo de ensino e aprendizagem	12%-30	88%-226*
Atendimento pedagógico oferecido pelo tutor	09%-26	91%-233*
Interatividade do tutor no ambiente Virtualmontes	12%-30	88%-226*
Atualização do conteúdo pelo professor em relação à temática do curso	10%-25	90%-231*
Domínio dos conteúdos pelo professor em relação à temática do curso	05%-13	95%-243*
Interatividade do professor no Fórum Tira-dúvidas	14%-37	86%-219*
Interatividade do professor no Fórum de Notícias	15%-38	85%-218*
Contribuição do material didático virtual para o processo de ensino e aprendizagem	10%-26	90%-230*
Material didático: Relevância para o aprofundamento dos temas	11%-28	89%-228*
Desempenho do cursista: Tempo destinado para o aprofundamento dos estudos	34%-86	66%-170*
Desempenho do cursista: Tempo de acesso destinado à plataforma	34%-88	66%-168*
Conteúdos propostos pelo curso: Pertinente em relação aos temas e objetivos	9%-23	91%-233*
Conteúdos propostos pelo curso: Estimulou a problematização dos temas trabalhados	16%-42	84%-214*
Suporte técnico oferecido pelo curso na superação de dificuldades	25%-64	75%-192*
Satisfação pela qualidade do curso	15%-38	85%-218*

* p< 0,05 – Nível de significância estatística; n – Amostra - % - Porcentagem observada;

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

A Tabela 2 apresenta aspectos de avaliação da qualidade dispensada em termos organizacionais, técnicos e metodológicos. Quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, no quesito rapidez de acesso e navegabilidade, 88% do alunado assinalou como satisfatório ou plenamente satisfatório. No que toca à atualização das informações, clareza na linguagem utilizada e orientações de uso e acesso, respectivamente, 88%, 87% e 72% apontaram como satisfatório ou plenamente satisfatório. O curso interativo, ferramenta didática interativa disposta no Ambiente Virtual, foi avaliado como satisfatório ou plenamente satisfatório por 88% dos participantes. A EaD, por seu universo característico próprio, tem, no apelo interativo, a rota eficaz para a promoção da aprendizagem completa. (COSTA; FRANCO, 2005).

No que se refere à tutoria do curso, elementos como atendimento pedagógico e interatividade nos fóruns e atividades, o alunado apontou como satisfatório ou plenamente satisfatório em 88% e 91%. O corpo docente do curso também apresentou aprovação e satisfação perante os árbitros. Quanto à atualização e domínio do conteúdo exposto e ministrado, 90% e 95%, respectivamente, apontaram satisfação acentuada. A interatividade do professor nos fóruns e atividades foi apontada com satisfação em 86% para os fóruns tira-dúvidas e 85% para os fóruns de notícias. Em sintonia com os resultados, destaca-se que, em uma modalidade de ensino que amplia a dimensão de interação de tempo e espaço e as relações travadas entre educando e educadores, é de suma importância que a programação de atividades e o desenvolvimento de atividades se dê de modo assertivo e estável para com o educando. (RIBEIRO; TIMM; ZARO, 2007).

Espera-se que os produtos didáticos, em EaD, sejam sobremaneira bem desenvolvidos, e que se tornem ferramentas basais nos meandros de sua formação. (EFFTING, 2010). O material didático interativo empregado para o processo de ensino e aprendizagem foi sentido de maneira satisfatória pelos alunos, com margem de 90%. A pertinência do curso nos temas e objetivos foi caracterizada de satisfatório ou plenamente satisfatório, em 91%, e o estímulo dos temas e sua problematização para a aprendizagem, em 89% de aprovação entre satisfatório e plenamente satisfatório. O suporte técnico para a superação de dificuldades eventuais foi marcado em 75% como satisfatório ou plenamente satisfatório.

Numa medida autoavaliativa, os participantes apontaram o tempo em que destinaram ao acesso à plataforma e aos estudos pessoais em 66% como satisfatório ou plenamente satisfatório, quando de seu próprio desempenho. A satisfação geral pela qualidade do curso em termos organizacionais, pedagógicos e metodológicos foi apontada em satisfatório ou plenamente satisfatório em 85% pelos respondentes.

Os resultados apresentados na Tabela 2 foram significativos, abrangendo o sequenciamento das respostas entre as categorias satisfatório e plenamente/satisfatório. Programas de EaD abrangem um complexo estrutural, em termos pedagógicos, tutoriais, metodológicos e didáticos, dispostos em desafios sistemáticos, tendo como meta de ensino e aprendizagem. (RIBEIRO; TIMM; ZARO, 2007). Uma série de caminhos deve ser maturada a fim de que se galguem a eficácia e eficiência nos processos. Deve-se considerar que a EaD é um produto de fenomenologia educacional, sociocultural e tecnológica (CAETANO, 2009), portanto, aspectos que tangem à organização total dos processos em EaD são fatores altamente concatenados com seu êxito. Os resultados expressos na Tabela 2 acenam para tal nível de organização e estrutura, indispensáveis ao fomento de iniciativas em EaD.

Tabela 3 - Avaliação da carga horária do curso

	TEMPO INADEQUADO	TEMPO IDEAL
	(Proporção observada %) (n)	
Carga horária *on-line* suficiente para o processo de ensino e aprendizagem	29%-73	71%-183*

* p< 0,05 – Nível de significância estatística; n – Amostra - % - Porcentagem observada

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

A carga horária do curso constituiu-se de maneira exclusivamente virtual, com atividades conduzidas por professores e mediadas por tutores motivacionais a distância. A carga horária *on-line* foi, inicialmente, avaliada quanto a sua validade e suficiência para o alcance da meta de ensino e aprendizagem. Os resultados da Tabela 3 foram significativos, apontando que o alunado caracterizou como ideal a carga horária, com resposta de 71% de apontamento. A EaD vincula uma nova frente de possibilidade em educação, ressignificando os conceitos de tempo e espaço, além da abordagem de interação. (MARCHETI; BELHOT; SENO, 2005). As perspectivas *on-line*, que pendem ao dimensionamento de atividades em EaD, inovam e constroem a história dessa modalidade de ensino, ao passo que propiciam o alcance das metas gerenciais e pedagógicas de ensino e aprendizagem. O curso em questão investiu possibilidades pedagógicas predominantemente em solo virtual, conectando-se ao núcleo de inovação em EaD e dispensando aprendizagem por meio de abordagens educacionais e socioculturais contemporâneas. (LÉVY, 2000; EFFTING, 2010; MARCHETI; BELHOT; SENO, 2005).

Tabela 4 - Objetivos dos participantes ao ingressarem no curso

	Incrementar Formação profissional	Compor quadro de árbitro
	(Proporção observada %) (n)	
Qual o objetivo com o curso "Certificado de Equipe de Arbitragem da Superliga"	43%-111	57%-145
* p< 0,05 – Nível de significância estatística; n – Amostra - % - Porcentagem observada;		

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

A Tabela 4 ressalta as perspectivas para formação profissional dos árbitros, em relação ao Curso de Certificação de Equipe de Arbitragem para Superliga. O alunado, em 43%, assinalou sua perspectiva como incremento profissional. Para a composição do quadro de arbitragem da Cobrav, para a Superliga, 57% assinalaram como sua resposta, não apresentando diferenças significativas quanto aos objetivos com o curso. Para corroborar os resultados, deve ser observado que a modalidade de Ensino a Distância é característica por oferecer a um perfil social e ocupacional específico e peculiar. (OLIVEIRA, 2008). E, ainda, as motivações que levam os indivíduos a procurarem ofertas de cursos como tais dizem do ensejo de incremento profissional, revelando interesses de alavancar roteiros e carreiras pessoais. Todavia, a particularidade percebida quanto da interrogação de perspectivas para com itinerários formativos dessa natureza, dá-se pela possibilidade conciliadora de um ritmo de estudos junto à realidade cotidiana e pessoal dos sujeitos, sem comprometimentos negativos. (VIANNEY, 2008; OLIVEIRA, 2008).

Tabela 5 - Avaliação da necessidade de metodologia diferenciada para a função de apontador

	SIM	NÃO
	(Proporção observada %) (n)	
Necessidade de outro tipo de metodologia para a função de apontador	54% - 139	46% - 117

* p< 0,05 – Nível de significância estatística; n – Amostra - % - Porcentagem observada

Fonte: Elaboração dos autores (2015).

O público inscrito no curso incluiu não apenas árbitros oriundos das federações estaduais, mas também apontadores. O curso partiu da formação de uma equipe de arbitragem coesa para as operações da Superliga 2012/2013. A pesquisa questionou ao alunado a pertinência de uma metodologia específica para o quadro de apontadores, em diferenciação do quadro de árbitros. O alunado respondeu positivamente em 54%, apresentando uma perspectiva dividida quanto à validade de um eixo formativo diferenciado, embora os resultados da Tabela 5 não se mostrem significativos estatisticamente. Contudo, é pertinente o aprofundamento de tal análise para tornar a fruição formativa significativa para árbitros e apontadores. Sistematizar pesquisas para uma percepção mais sensível quanto à fruição e pertinência dos eixos formativos, faz-se necessário diante de um quadro em EaD, por suas peculiaridades características. (MARCHETI; BELHOT; SENO, 2005).

Considerações finais

A organização, os objetivos, a estrutura e os cenários que envolveram os processos de ensino e aprendizagem do Curso de Certificação de Equipe de Arbitragem da Superliga de Voleibol 2012/2013, através da modalidade a distância, possibilitaram a inferência de que tanto o panorama em EaD quanto o panorama de gestão afluente da CBV, por meio da UCV e do Cead/Unimontes, processaram-se de maneira robusta.

Os aspectos técnicos foram desenvolvidos de forma substancial perante à estrutura funcional, tecnológica e de suporte, dando vias de um processo bem executado no assessoramento formativo do alunado. A metodologia empregada apresentou-se de maneira exitosa na promoção efetiva do ensino e aprendizagem, através de interação e didática consistente. No campo organizacional, os gestores do curso fomentaram um processo que permitiu a árbitros e apontadores uma experiência positiva de formação e aprendizado para as funções que empreendem.

A partir da percepção satisfatória dos envolvidos no curso, é possível lançar novas reedições do curso e implantar novas medidas de melhorias na parte da metodologia aplicada à função de apontador. Conclui-se, então, que o Curso de Certificação de Equipe de Arbitragem para Superliga de Voleibol 2012/2013 posicionou-se como um programa de qualidade nos aspectos gerenciais, organizacionais e estruturais, atestado pela avaliação do alunado, para o preparo do quadro de árbitros e apontadores para atuarem nas competições oficiais de voleibol, em termos de atualização, capacitação e padronização regulamentares.

Referências

CAETANO, M. M. A educação a distância e a realidade brasileira: paradoxos e dificuldades de comunicação e como a linguística aplicada pode analisá-los e apontar soluções. **Soletras**, São Gonçalo, ano IX, n. 18, jul./dez. 2009.

COSTA, L. A. C.; FRANCO, S. R. K. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem e suas possibilidades construtivistas**. Trabalho apresentado no Congresso Global de Educação em Engenharia e Tecnologia, Santos, 2005.

DACOSTA; LAMARTINE (ORG.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: COFEF, 2006.

EFFTING, M. O. **Material didático impresso em EaD**: ferramenta que se estabelece. Trabalho apresentado no X Colóquio Internacional Sobre Gestión Universitária En América Del Sur. Mar Del Plata, Argentina, 2010.

JESUS, G. Construindo a cidade moderna: a introdução dos esportes na vida urbana do Rio de Janeiro**. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, 13, jul. 1999. Disponível em: ‹http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2086/1225›. Acesso em: 9 jul. 2015.

KORSAKAS, P.; ROSE JUNIOR, D. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófico-pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p. 83-93, 2002.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2000.

MARCHETI, A. P. C.; BELHOT, R. V.; SENO, W. P. Educação a Distância: diretrizes e contribuições para a implantação dessa modalidade em instituições educacionais. **Colabor@**, v. 3, n. 9, 2005.

OLIVEIRA, E. P. O potencial do ensino a distância no cenário atual da educação. **Revista SER: Saber, Educação e Reflexão, Agudos**, v.1, n.2, jul./dez. 2008.

REIS, V. P. C. et al. **Curso de formação de árbitro regional de quadra da CBV/UCV em parceria do Cead – Unimontes**: perfilamento do alunado, indicadores de avaliação e caminhos de qualidade. Trabalho apresentado no Simpósio Internacional de Educação a Distância – SIED. UFSCar: São Carlos, 2012.

RIBEIRO, L. O. M.; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. Gestão de EaD: a importância da visão sistêmica e da estruturação dos Ceads para a escolha de modelos adequados. **Novas Tecnologias**, v. 5, jul. 2007.

RODRIGUES, E. F.; MONTAGNER, P. C. Esporte-espetáculo e sociedade: estudos preliminares sobre sua influência no âmbito escolar. **Conexões**. Campinas, v. 1, n. 1, 2005.

UNIVERSIDADE CORPORATIVA DO VOLEIBOL. **A Universidade Oficial do Voleibol Brasileiro**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: ‹http://www.cbv.com.br/v1/ucv/ucv.asp›. Acesso em: 9 jul. 2015.

VIANNEY, J. **O cenário Brasileiro da EaD.** Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Educação a Distância, Brasília, 2008. Disponível em: ‹http://www.slideshare.net/marciacs/cenario-brasileiro-da-ead›. Acesso em: 30 jun. 2015.

51

PAPEL DA UENF NA IMPLEMENTAÇÃO E GESTÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA MODALIDADE EAD NO ÂMBITO DO CONSÓRCIO CEDERJ/UAB

FERREIRA, Cristina dos Santos
Mestre. Bolsista de apoio ao ensino/tutoria a distância do Cederj. UENF.

AGUIAR, Juliana Maciel
Mestre. Coordenadora auxiliar EaD. UENF.

GARCIA, Ana Beatriz
Doutora. Pró-reitora de Graduação. UENF.

Palavas-chave:
Implementação de cursos.
Cursos EaD.
Gestão em EaD.
Uenf.

O consórcio Cederj tem como objetivo aumentar a oferta de cursos de licenciatura e interiorizar o Ensino Superior, dessa forma, além de oferecer ensino superior de qualidade, permite que o aluno formado possa atuar em sua região, na tentaria de suprir a necessidade da Educação Básica ao fornecer professores com Ensino Superior nas regiões do interior distantes dos polos universitários[1]. Dentre as universidades participantes no consórcio está a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). A Uenf possui mais de vinte anos de existência, oferecendo cursos de graduação presencial desde 1993, dentre eles a licenciatura em Biologia. No ano de 2002 a universidade se insere no consórcio Cederj, com a missão de implementar o curso de licenciatura em Ciência Biológicas a distância (LCB-EaD). A experiência da Uenf no curso presencial e na gestão dos demais cursos oferecidos na mesma ajudou na implantação da LCB-EaD. Para tal uma matriz curricular foi apresentada e o curso foi iniciado em quatro polos regionais na região norte/noroeste fluminense, alguns anos depois a UFRJ e a Uerj começaram a oferecer o curso, que abrange hoje dezenove dos 32 polos regionais do Cederj. A quantidade de matrículas no curso em questão foi sendo ampliada à medida que o curso e o ensino a distância foram se destacando no cenário brasileiro e regional. No curso as disciplinas são então oferecidas pelas três universidades, cabendo à Uenf a oferta de dez disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. Algumas dessas disciplinas seguem o padrão de avaliação estabelecido pelo Cederj, com avaliações a distância e avaliações presenciais e outras apresentam um método de avaliação e perfil pedagógico da disciplina diferenciado, o que vem favorecendo a aprendizagem dos alunos. Mesmo com o aumento da quantidade de matrículas, a quantidade de alunos que permanece no curso e que se forma é pequena, isto devido ao grande período de integralização, característico de alunos que compõem família, com faixa etária maior que dos alunos presenciais, e possuem trabalho junto ao curso. Outro ponto importante é a evasão, que mesmo considerando as características citadas acima, acaba sendo menor que a dos alunos dos cursos presenciais da licenciatura na Uenf. Dessa forma, em primeira instância, a implementação do curso pela Uenf foi inovadora para a instituição e apesar dos dados de integralização refletem o sucesso que o curso, assim como a EaD possui. Adicionalmente, disciplinas com perfil pedagógico diferenciado podem contribuir de forma positiva para a formação e integralização do aluno.

1. Cidades com grande oferta de curso superior.

Introdução: Sobre a UENF

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) possui quatro Centros onde se desenvolvem as atividades de ensino, pesquisa e extensão. São eles: Centro de Ciências do Homem (CCH); Centro de Ciências e Tecnologia (CCT); Centro de Biociências e Biotecnologia (CBB) e Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA). Cada Centro é formado por laboratórios dotados de infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades fins da Universidade. Ainda compondo a estrutura da Uenf, esta apresenta seus órgãos suplementares que consistem na Casa de Cultura Vila Maria, doada em testamento para a universidade, funcionando como centro cultural; o Hospital Veterinário, estrutura complementar essencial para o segmento profissionalizante do curso de Medicina Veterinária; o Laboratório de Engenharia e Exploração de Petróleo (Lenep) localizado em Macaé e que é responsável pelo ciclo profissional do curso de graduação em Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo, bem como pelo curso de pós-graduação scricto sensu, mestrado e doutorado em Engenharia de Reservatório e de Exploração; a Estação Experimental Uenf/Antonio Sarlo - nas dependências da Escola Agrotécnica de nível médio, que ocupa uma área de cerca de cinquenta hectares, e o Restaurante Universitário resultante de políticas de incentivo à fixação dos estudantes, estendidas a todos os alunos da Uenf. A Universidade possui quatro bibliotecas setoriais localizadas nos Centros, sendo que há um projeto para a construção da Biblioteca Central. Dessa forma, através de convênios a Uenf utiliza-se de suas dependências para atividades de ensino, pesquisa e extensão. (UENF, 2015a).

Seu contingente docente é de aproximadamente 272 professores associados e 32 professores titulares, doutores com dedicação exclusiva. Esses professores estão distribuídos nos trinta laboratórios dos seus quatro Centros – CCH, CCT, CBB e CCTA. (UENF, 2015b). Apresenta em torno de 2.027 matrículas ativas nos dezenove cursos presenciais de graduação e um programa de residência médica veterinária oferecidos e aproximadamente 2.027 matrículas ativas nos três cursos semipresenciais ofertados através do Consórcio Cederj (licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Química e licenciatura em Pedagogia). (UENF, 2015c). Em seus 21 anos de existência, a Uenf se tornou referência nacional em diferentes áreas de atuação tendo formado aproximadamente 3.591 alunos entre bacharéis e licenciados em diversas áreas, e produzido também aproximadamente 2.417 dissertações de mestrado e 880 teses de doutorado. (UENF, 2015d).

A participação da Uenf no Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (consórcio Cederj) vem ao encontro da proposta que culminou com a implementação da Uenf, visando à interiorização e ao desenvolvimento da Região Norte Fluminense. (DIAS; HADDAD, 2001). Localizada estrategicamente, apresenta as características necessárias para dar suporte acadêmico aos polos que serão desenvolvidos na região a fim de consolidar a proposta do Cederj. No consórcio Cederj, a Uenf contribui efetivamente para o curso de Formação de Professores de Biologia, Química e Pedagogia, devido ao seu perfil de polo de pesquisa, criação e transmissão do conhecimento nas diferentes áreas de atuação; o curso de licenciatura a distância é, dessa forma, uma ponte entre a criação e a transferência desses conhecimentos diretamente à sociedade.

Do ponto de vista legal, a Uenf é credenciada junto ao Ministério da Educação para a oferta de cursos na modalidade de ensino a distância, segundo autorização pelo Parecer 223/93 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de 23 de junho de 1993 e publicado em D.O.E.R.J. de 24 de junho de 1993. Também é credenciada pelo Parecer de Reconhecimento 334/98 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, de 30 de dezembro de 1998 e publicado em D.O.E.R.J. de 31 de dezembro de 1998.

O curso de graduação a distância em Biologia

A Biologia tem como sua contribuição básica a produção de conhecimento e geração de informações sobre a natureza, permitindo uma maior e mais eficiente utilização dos recursos naturais para o bem da sociedade. O manejo dos recursos constitui uma das principais características da sociedade humana, estando diretamente ligado aos avanços na qualidade de vida. O princípio que confere importância à Biologia é a ideia de que administramos melhor aquilo que melhor conhecemos. (KRASILCHIK, 2008).

O biólogo, como portador de conhecimento sobre a diversidade da vida e dos processos que a geram e mantêm, tem a responsabilidade maior pela preservação do patrimônio natural, não apenas no sentido da atuação técnica, mas também de assumir a disseminação desse conhecimento por meio da educação. Mostrar como as diversas atividades humanas têm consequências e atentar para as responsabilidades individuais quanto a essa preservação é um exercício de cidadania a ser estimulado. (KRASILCHIK, 2008).

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância (LCB-EaD) foi o primeiro que a Uenf implementou junto ao consócio Cederj em 2002. O curso tem como objetivo formar professores para atuar na Educação Básica, por meio do ensino de Ciências nas séries finais do Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio. (UENF, 2002). Para atingir esse objetivo, os seguintes aspectos foram considerados: utilização de linguagem acessível; articulação entre teoria e prática; integração dos conhecimentos nos sentidos transversal e horizontal; metodologia de ensino que estimule a construção do

conhecimento como princípio educativo. (FRANÇA; MATTA; ALVES, 2012; LITWIN, 2001)realizou-se revis\u00e3o bibliogr\u00e1fica de publica\u00e7\u00f5es nacionais, entre 1999 e 2009, nas bases de dados SciELO, Lilacs, PsycINFO, BVS e Google Acad\u00eamico. Foram selecionados 69 estudos, dos quais se exclu\u00edram 15, por n\u00e3o serem compat\u00edveis com a pesquisa. Os resultados evidenciaram nove eixos tem\u00e1ticos: (1. O curso visa à consolidação do conhecimento nas áreas específicas da biologia moderna, em paralelo com a formação pedagógica. Ou seja, o conhecimento é construído ao mesmo tempo em que os fundamentos da prática pedagógica são consolidados. As disciplinas de formação pedagógica são distribuídas nos quatro primeiros períodos, a integração dos conteúdos é feita através de um conjunto de disciplinas, denominadas Instrumentação para o Ensino. A prática de ensino, considerando os três momentos – observação, coparticipação e intervenção -, incluindo o estágio supervisionado, é executada em parceria com as escolas da rede estadual de ensino. (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2005). O curso culmina na execução de um Projeto de Ensino, em que os alunos são estimulados a desenvolver métodos alternativos de ensino nas mais diferentes áreas da Biologia.

Entendendo que os professores não são simples técnicos reprodutores de conhecimentos ou monitores de programas preestabelecidos, mas sim agentes ativos e transformadores dos processos de ensino/aprendizagem, a sua formação deve desenvolver, desde o princípio, a capacidade de inovação, de participação e de moderação no processo de construção do conhecimento alheio. (CARVAJAL, 2015; CRÓ, 1998).

A fim de entender a dimensão e importância do curso LCB-EaD para a sociedade, uma pesquisa realizada entre 2005 e 2009 sobre os egressos da licenciatura em Ciências Biológicas-EaD no Rio de Janeiro demonstrou que 88,5% foram aprovados em concursos públicos, sendo ainda o maior grupo de atuação efetiva na Educação Básica na rede pública e em pré-vestibulares, não sendo maioria nos cursos de pós-graduação. (TEIXEIRA et al., 2014). Tais dados demonstram a importância do curso na formação de profissionais atuantes, principalmente nas regiões distantes do polo universitário e/ou metropolitano.

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Cederj

O Governo do Estado do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), utiliza o ensino a distância como política pública para viabilizar a formação de pessoas que vêm sendo excluídas do processo educacional por questões de localização ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. (CECIERJ, 2015; PEREIRA, 2010).

O Cederj é associado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, quando passou a receber financiamento do governo federal. O objetivo da UAB é "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". O Cederj, mesmo em associação com a UAB, não modificou suas características pedagógicas mantendo, dessa forma, seus objetivos e missão.

Um dos aspectos que influiu na formação do consórcio e adesão à UAB foi a dificuldade de deslocamento de alunos do interior do estado para as grandes cidades. Boa parte desses alunos não retorna a seus municípios de origem, o que seria o desejável em razão da importância natural de uma melhor participação social no desenvolvimento das regiões do estado. (MELO; DE MELO; NUNES, 2009). Dessa forma, o ensino a distância contribui na medida em que permite formar profissionais sem deslocá-los de seus municípios. (TORRES; VIANNEY; ROESLER, 2010).

Cabe também mencionar a carência de profissionais da área de educação para o Ensino Fundamental e Médio da rede pública. (ARAUJO; VIANNA, 2011). A rede estadual conta com 1.338 escolas com 1.592.785 alunos, cuja expectativa de crescimento para os próximos anos é comensurada na ordem de uma demanda compatível com crescimento do número de alunos do Ensino Fundamental. (MEC/INEP/SEEDUC, 2014). Além disso, existe a demanda pela formação de professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental, fruto da lei de diretrizes e bases (LDB), que torna obrigatório, a partir de 2006, a formação universitária. (BRASIL, 2014).

Para cumprir tais objetivos, uma das estratégias utilizadas é a Educação a Distância (EaD), com a elaboração e o oferecimento de cursos nos mesmos padrões de qualidade de ensino das instituições consorciadas. Tendo sempre presente que "[...] Educação a Distância precisa ser realizada como educação e não como um simples processo de ensino e, muito menos, como uma tecnologia instrucional". (FAGUNDES, 1996, p. 132).

Os principais centros de divulgação da EaD no mundo são a França, a Espanha e a Inglaterra, que contribuíram de forma significativa para ampliar o campo de aplicação dessa modalidade, servindo de modelo para instituições da América Latina e Caribe, como ocorreu na Venezuela e Costa Rica. (BARRETO, 2010).

Na estratégia da EaD, a exemplo das várias instituições consolidadas, os alunos são construtores de conhecimento, participantes ativos de um processo organizado e sistêmico, no qual o Cederj lhes oferece os instrumentos de mediação, os recursos de tutoria e apropriação de conteúdos, habilidades e competências. (MEDEIROS et al., 2003).

Adicionalmente, a experiência em ensino de graduação a distância mostrou ser o processo enriquecido quando os alunos dispõem de polos regionais de atendimento. (ALONSO, 2010; BELLONI, 2001). O projeto do estado do Rio de Janeiro previa, originalmente, a implantação de dezoito polos cobrindo o estado, entretanto, com o sucesso de sua gestão, atualmente o consórcio Cederj abrange 32 polos regionais.

Estes servem como referência física aos alunos, que contarão com atendimento personalizado nesses espaços. A infraestrutura e os serviços incluem salas de estudo, microcomputadores conectados à Internet, multimeios, videoconferências, supervisão acadêmica, biblioteca, recursos audiovisuais, seminários presenciais e distribuição de material didático, contribuindo para o vínculo do aluno com o Cederj. Nos polos também são realizados os exames presenciais e entrega dos exames a distância.

No projeto do Cederj, a competência acadêmica está a cargo das universidades, cabendo ao governo do estado a responsabilidade pela produção do material didático e gerenciamento do processo. Ao estado compete, ainda, em conjunto com as prefeituras municipais, a montagem e a operacionalização dos polos. As universidades públicas de Ensino Superior consorciadas são: Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), Instituto Federal Fluminense (IFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). (CECIERJ, 2015).

Neste contexto, cabe às universidades o registro acadêmico dos alunos, definir os currículos, elaborar os conteúdos do material didático, realizar tutoria a distância, orientação acadêmica, avaliação dos alunos nas formas presencial e a distância e fornecer os diplomas, sendo responsáveis, também, pelo treinamento dos tutores para os polos regionais e a moderação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). (CECIERJ, 2015).

O processo de ensino e implicações para a aprendizagem

As novas tecnologias de comunicação e informação permitem mudanças significativas nos ambientes educacionais. É variado o conjunto de meios que podem ser utilizados na EaD, constituindo-se, entre outros, de material impresso, áudio, vídeos, multimídias, Internet, correio eletrônico (*e-mail*), *chats*, fóruns e videoconferências. (PINTO, 2012; MAIA; MEIRELLES, 2004; MEDEIROS et al., 2003). O uso das TICs foi, de acordo com Vidal e Maia (2010), em um período pós-LDB, o que permitiu às universidades oferecer cursos EaD, experimentar e utilizar de forma diferenciada recursos pedagógicos oportunizados por essas TICs, permitindo o uso de AVAs com interação síncrona e assíncrona nas quais o aluno aprende a aprender, desenvolvendo habilidades de independência e iniciativa, provocando uma mudança no perfil do alunado em que a autonomia e o senso crítico passam a nortear a aprendizagem.

Dessa forma, a educação a distância se torna globalizante e integradora, caracterizando-se por mediar uma relação entre professor e alunos fisicamente separados. A interação dos estudantes com os docentes e entre si, apesar do distanciamento geográfico, é garantida por diferentes meios tecnológicos, resultando em maior eficiência para o processo de aprendizagem. (VOIGT; LEITE, 2004). Na busca da formação integral dos alunos, para que se transformem em produtores de conhecimento e não em meros receptores de informações, surge a necessidade de uma comunicação multidirecional, mediada por tecnologias apropriadas. (MEHLECKE; TAROUCO, 2003). É essencial a compreensão de que a tecnologia consiste em um meio e não um fim no processo educativo.

A metodologia de educação a distância, adotada no Cederj, está consolidada em quatro pilares principais. O primeiro é o material didático especialmente preparado para educação a distância, em diferentes mídias: impresso, videoaulas, *web*. (PACHECO; COELHO, 2012). O segundo é o processo de tutoria nas modalidades presencial e a distância. (GIANNELLA; STRUCHINER; RICCIARDI, 2004; LIMA, 2002). O terceiro pilar é o processo de avaliação presencial e a distância, supervisionado pelos coordenadores de disciplina e de curso, que garantem a credibilidade e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA; GAMA, 2003). O quarto pilar consiste no conjunto de atividades presenciais que acontecem nos polos de apoio presencial, localizados nos municípios do estado do Rio de Janeiro. (CECIERJ, 2015).

A educação a distância requer eficiente acompanhamento dos alunos. É fundamental promover, ao máximo, a interação dos estudantes com seus professores e tutores, compensando problemas inerentes aos processos de ensino e aprendizagem a distância. (OLIVEIRA; FERREIRA; DIAS, 2004). Nem sempre o aluno dispõe de metodologia de estudo que o leve a se acostumar com esses processos. (SCHLOSSER, 2010).

Panorama atual do curso a distância de licenciatura em Ciências Biológicas - Cederj

O curso a distância de licenciatura em Ciências Biológicas tem como objetivo formar professores de Ciências para o Ensino Fundamental, e de Biologia para o Ensino Médio. Com duração prevista de dez semestres, o aluno poderá concluir seus estudos em, no máximo, quinze semestres.

Os alunos, depois de formados, obtêm a titulação de licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade consorciada que oferece o curso (UFRJ, Uenf ou Uerj), conforme o polo escolhido pelo aluno. (UENF, 2002).

Os alunos devem cursar 3.090 horas em disciplinas obrigatórias, sendo 150 horas de disciplinas eletivas restritas, 150 horas de disciplinas eletivas definidas ou condicionadas e 210 horas de Atividades Acadêmicas Especiais, totalizando 3.600 horas. (CEDERJ, 2015a).

A maioria das disciplinas oferecidas no curso são as mesmas para todos os polos regionais, independente da Universidade responsável pelo mesmo. Dessa forma, a Uenf oferece sete disciplinas obrigatórias, duas disciplinas eletivas restritas e uma disciplina eletiva definida ou condicionada (Tabela 1).

Tabela 1 - Disciplinas oferecidas pela Uenf ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Cederj, em todos os polos que oferecem tal disciplina

CÓDIGOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
OBRIGATÓRIAS			
EAD02004	Dinâmica da Terra	60	
EAD00001	Fundamentos da Educação I	60	
EAD00002	Fundamentos da Educação II	60	
EAD00011	Prática de Ensino I - Didática	60	
EAD00003	Fundamentos da Educação III	60	
EAD02007	Bioquímica II	75	Bioq I
EAD00004	Fundamentos da Educação IV	60	
EAD00012	Prática de Ensino II	60	Prát. Ens I
EAD02019	Botânica I	75	
EAD02016	Biologia Molecular	75	Bioq I e II
EAD02026	Instrumentação para o Ensino de Genética	45	GB
EAD00021	Estágio Supervisionado I	60	Prát Ens I, Bioq I
EAD02042	Projeto Final	90	(**)
EAD00022	Estágio Supervisionado II	90	Est Sup I
EAD02039	Imunologia	45	Bioq II e Bio Mol
EAD00023	Estágio Supervisionado III	120	Est Sup II
EAD00024	Estágio Supervisionado IV	150	Est Sup III
ELETIVAS RESTRITAS			
EAD02057	Tópicos em Biotecnologia	45	Bio Mol, Gen Bas, Bioq II e Bio Cel II
EAD02067	Tecnologias Educacionais para o Ensino de Ciências e Biologia	45	Intro. a Inf. e a partir do 5° Período
ELETIVAS DEFINIDAS/CONDICIONADAS			
EAD02075	Parasitoses e Meio Ambiente	45	

Fonte: Cederj (2015a).

O curso é oferecido atualmente em dezenove dos 32 polos regionais. Destes, o curso é oferecido em sete dos polos cocoordenados pela UFRJ, quatro pela Uerj e oito polos com curso de EaD de licenciatura em Ciências Biológicas sob cocoordenação da Uenf (Tabela 2).

Tabela 2 - Polos que oferecem licenciatura em Ciências Biológicas, e as respectivas universidades consorciadas que cocoordenam os mesmos

POLOS REGIONAIS	UNIVERSIDADE
Angra dos Reis	UFRJ
Bom Jesus do Itabapoana	Uenf
Campo Grande	UFRJ
Duque de Caxias	UFRJ
Itaocara	Uenf
Itaperuna	Uenf
Macaé	Uenf
Magé	Uerj
Nova Friburgo	Uerj
Nova Iguaçu	UFRJ
Paracambi	Uerj
Petrópolis	Uenf
Piraí	UFRJ
Resende	Uerj
São Fidélis	Uenf
São Francisco de Itabapoana	Uenf
São Gonçalo	Uenf
Três Rios	UFRJ
Volta Redonda	UFRJ

Fonte: Cederj (2015a).

De acordo com a Tabela 2, a Uenf cocoordena os polos regionais de Bom Jesus de Itabapoana, Itaocara, Itaperuna, Macaé, Petrópolis, São Fidelis, São Francisco de Itabapoana e São Gonçalo.

Disciplinas que a Uenf oferece ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Cederj

As disciplinas oferecidas pela Uenf são de caráter obrigatório, eletivas restritas ou definidas/condicionadas (Tabela 1), dentre as disciplinas obrigatórias estão as disciplinas didático-pedagógicas, das quais, excetuando o Estágio Supervisionado, são oferecidas pela Uenf. (CECIERJ, 2015). Tais disciplinas são em sua maioria moldadas no sistema semipresencial, com uso do AVA, com mediação dos tutores a distância e aulas/práticas presenciais mediadas pelos tutores presenciais.

Entretanto algumas das disciplinas em questão são oferecidas completamente a distância, não possuem tutores presenciais nos polos regionais para auxiliar os alunos, somente os tutores a distância. Por esse motivo, essas disciplinas precisam trabalhar de forma diferenciada para contribuir efetivamente para aprendizagem dos alunos. Tais disciplinas são: Instrumentação para o Ensino de Genética, Tópicos em Biotecnologia, Tecnologias Educacionais para o Ensino de Ciências e Biologia e Parasitoses e Meio Ambiente (Tabela 1).

A maioria das disciplinas que a Uenf oferece é semipresencial e segue o perfil de avaliação implementado pelo consócio Cederj, com o uso de avaliações a distância (ADs), entregues diretamente no polo pelos alunos em datas determinadas pelos coordenadores de disciplina e avaliadas pelos tutores, e avaliações presenciais (APs) executadas nos polos regionais e enviadas no sistema de malote às universidades respectivas para correção pelos coordenadores de disciplinas com auxílio dos tutores a distância. Este sistema configura como um todo uma avaliação somativa. Entretanto, algumas das disciplinas oferecidas a distância utilizam a avaliação formativa como forma de ajudar o aluno em sua formação e, consequentemente, em sua carreira docente. (AGUIAR; FERREIRA; GARCIA, 2010). Tais disciplinas não utilizam as ADs e APs e sim atividades/fóruns, entre outros, via plataforma Cederj e requerem uma interação maior entre alunos e tutores. Essa interação permite que o aluno tire suas dúvidas e, de forma síncrona ou assíncrona, entenda o objetivo da atividade e melhore seu desempenho na mesma. Dessa forma, o desempenho acadêmico do aluno depende do quanto ele realmente entendeu e interpretou o conteúdo permitindo que o mesmo tenha uma aprendizagem significativa. (AGUIAR; FERREIRA; GARCIA, 2010).

Panorama atual do curso a distância de Licenciatura em Ciências Biológicas - Uenf

A Uenf integra o Cederj desde 2002, implantando sem apoio de outra instituição superior de ensino o curso a distância de licenciatura em Ciências Biológicas. Dessa forma, a pró-reitoria de graduação da Uenf participa até o momento como cocoordenadora do curso de graduação em licenciatura em Ciências Biológicas, além dos cursos de licenciatura em Química e recentemente licenciatura em Pedagogia, além de ser responsável pelas disciplinas didático-pedagógicas dos demais cursos de graduação oferecidos pelo consórcio. (UENF, 2002).

O curso de Biologia oferecido pela Uenf/Cederj tem como situação atual (2015/2) 1.628 alunos ativos, tendo formado 159 alunos. Tais alunos são distribuídos nos diversos polos sob supervisão da Uenf (Tabela 3).

Tabela 3 - Situação atual dos alunos dos polos Cederj com curso de licenciatura em Ciências Biológicas ofertados pela Uenf

POLOS REGIONAIS	SITUAÇÃO GERAL DOS ALUNOS				
	MATRICULADOS		ATIVOS		FORMADOS
	Nº ABSOLUTO	%*	Nº ABSOLUTO	%**	Nº ABSOLUTO
Bom Jesus do Itabapoana (BJE)	209	8,7	141	67,5	4
Itaperuna (ITA)	315	13,0	205	65,1	39
Itaocara (ITO)	238	9,9	157	66,0	15
Macaé (MAC)	441	18,3	272	61,7	36
Petrópolis (PET)	418	17,3	296	70,8	39
São Fidélis (SFI)	225	9,3	144	64,0	19
São Francisco de Itabapoana (SFR)	254	10,5	183	72,0	7
São Gonçalo (SGO)	314	13,0	230	73,2	0
Total	2414		1628	67,4	159

* % de matriculados nos polo em relação ao total de alunos matriculados

** % de alunos ativos em relação aos matriculados no polo respectivo

Fonte: Adaptado de Cederj (2015b).

No início da implantação do curso, a Uenf ofertou vagas apenas para quatro polos regionais (ITA, MAC, PET e SFI); no decorrer tempo, mais polos foram surgindo e a implantação do curso de licenciatura em Biologia pela Uenf foi sendo expandida. Em 2004 a UFRJ começou a

oferecer o curso enquanto a Uerj começou a oferecê-lo somente a partir de 2006.

De acordo com a Tabela 3, as maiores porcentagens de matrícula permanecem nos polos onde o curso foi iniciado (ITA, MAC, PET) e em SGO. Quando verificada a porcentagem de alunos que permanecem ativos em relação à matrícula, é possível observar que há uma média de 67,5% de permanência, o que indica uma evasão de aproximadamente 32%, destoando da evasão observada nos cursos presenciais da Uenf, em média 40% nos cursos de licenciatura. (GARCIA; FERREIRA, 2014). A evasão apresentada é também menor que a discutida por Lacerda e Espíndola (2013) no mesmo curso, no polo regional de Nova Friburgo nos períodos entre 2006-2011, em que a evasão foi de 43% concentrada nos períodos iniciais do curso. Adicionalmente a EaD possui características específicas que influenciam o aumento da evasão, como faixa etária, falta de tempo para estudo, por se dedicar a tarefas domésticas, filhos e/ou ao trabalho, além da própria adaptação ao método de estudo. (NETTO; GUIDOTTI; SANTOS, 2012; ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010).

Quando analisamos com mais detalhe a quantidade de matrículas no curso de LCB-EaD nos polos regionais sob cocoordenação da Uenf, observamos que as vagas ofertadas e o número de matrículas nesses polos foram sendo ampliadas de 2002 até o presente, como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Aumento gradativo das matrículas de alunos da Uenf nos polos cocoordenados pela mesma no curso EaD de licenciatura em Ciências Biológicas

Semestres	Matrículas nos polos regionais cocoordenados pela Uenf							
	BJE	ITA	ITO	MAC	PET	SFI	SFR	SGO
2002.1	-	29	-	30	30	30	-	-
2003.1	-	21	-	22	22	26	-	-
2003.2	-	64	-	62	68	66	-	-
2004.1	-	109	-	108	108	110	-	-
2004.2	-	155	19	152	151	151	32	-
2005.1	-	200	34	190	193	196	63	-
2005.2	-	244	-	234	235	219	93	-
2006.1	-	280	72	263	256	223	123	-
2006.2	-	309	87	283	269	232	150	-
2007.1	30	324	96	294	277	236	174	-
2007.2	-	363	-	-	323	269	203	-
2008.1	-	-	121	375	362	283	232	-
2008.2	110	440	132	412	393	308	255	-
2009.1	141	477	147	451	427	321	280	-
2009.2	-	396	-	-	373	241	223	-
2010.1			130	366	375	222	201	-
2010.2	156	389	132	377	369	221	187	-
2011.1	150	374	148	394	373	200	173	-
2011.2	150	349	170	411	367	204	189	35
2012.1	158	343	185	416	371	200	184	68
2012.2	165	333	191	427	383	205	196	122
2013.1	183	326	207	439	394	233	218	166
2013.2	192	320	221	436	410	229	227	212
2014.1	209	320	228	442	433	239	245	248
2014.2	200	318	229	437	411	232	244	289
2015.1	209	314	241	441	418	226	250	313
2015.2	209	315	238	441	418	225	254	314

Fonte: Cederj (2015b).

As vagas no curso, nos polos cocoordenados pela Uenf, podem ser oferecidas pela Uenf (o que é em sua maioria), assim como pode ser oferecida pelas demais universidades que ofertam o curso (UFRJ, Uerj), assim como a Uenf oferta vagas nos polos cocoordenados por estas. Entretanto, esse fato vem diminuindo ao longo do tempo, à medida que todos os alunos matriculados nos polos cocoordenados pela Uenf tenham a matrícula nesta e, consequentemente, sejam diplomados pela Uenf, assim como nos outros polos e seus respectivos cocoordenadores. (CEDERJ, 2015b).

Nos quatro polos (ITA, MAC, PET e SFI) onde a oferta de vagas da Uenf iniciou (Tabela 4), o aumento de matrículas foi ampliado, dois anos após a implantação do curso (2004), nos demais polos tal ampliação se deu em 2006 (polo regional de São Francisco de Itabapoana) ou 2008. Atualmente a média de matrículas em todos os polos regionais cocoordenados pela Uenf chega a aproximadamente 302 matrículas por polo, com destaque para os polos regionais de Macaé e Petrópolis com mais de quatrocentas matrículas no segundo semestre de 2005. Tais fatos representam o sucesso da implantação do curso pela Uenf e a competência da mesma em cocoordenar os polos regionais e a disciplina ofertada. Adicionalmente a Uenf e o consórcio Cederj vêm favorecendo as políticas de expansão de vagas para o Ensino Superior, o que fica claro ao observar os dados da Tabela 4. Neste sentido, pode-se dizer que o consórcio e a Uenf cumprem com o compromisso que é pilar da EaD, a democratização do acesso ao Ensino Superior e a necessidade de formar profissionais de educação, com objetivo de melhorar a qualidade do ensino básico (ALONSO, 2010), não só nas capitais e regiões metropolitanas, mas no interior do estado do Rio de Janeiro.

Considerações finais

Muito mais que um novo modelo, a EaD com a formação e oportunidade de aprendizagem utilizando os ambientes virtuais, mesmo com as adaptações e os problemas inerentes, vem traçando no horizonte uma linha menos tênue que anos atrás era vista apenas como mais um ato político que educacional. A EaD passa a ser vista como uma forma de educação significativa que promove realmente a aprendizagem, aliando tecnologia, comunicação e educação numa proposta comum, voltada para uma ação educativa centrada no aluno, na interação, colaboração e construção coletiva do conhecimento (NETO, 2002), culminando no bem da maioria, não apenas daqueles poucos que podem e conseguem se mudar para os polos universitários.

Quanto à gestão da EaD e/ou de seus cursos, o principal desafio é a existência de uma visão que dimensione de forma realista o planejamento e a implantação dos cursos e da própria EaD, como um todo. Há também uma preocupação em integrar os diversos setores responsáveis de forma dinâmica, entender suas necessidades e demandas, aliar de forma eficiente tecnologia e estratégias pedagógicas de ensino, modificando a forma de usar o termo ensino-aprendizagem. Adicionalmente, busca-se enfrentar e vencer as distâncias de forma a compreender as necessidades de alunos e demais atores do processo, culminando, dessa forma, em uma gestão eficiente que priorize a formação, democratização do ensino e o desenvolvimento regional.

Referências

ABBAD, G. da S.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, 2010.

AGUIAR, J.; FERREIRA, C.; GARCIA, A. Aplicação de modelo de tutoria proativa na modalidade semipresencial de ensino a distância utilizando ferramentas de interatividade e personalização. **EAD em FOCO**, 2010.

ALONSO, K. Morosov. A expansão do ensino supeiror no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1319–1335, 2010.

ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. A Carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 807–822, 2011.

BARRETO, L. Educação a distância: perspectiva histórica As bases legais da educação a distância no brasil. **Anais...Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, 2010. Disponível em: ‹http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/Estudos26.pdf#page=7›. Acesso em: 3 ago. 2015

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** 2. ed. [s. l.] Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, , 2014. Disponível em: ‹file:///C:/Users/Cristina/Dropbox/PROGRAD/boas praticas em EAD/artigos - gestao/ldb_9ed.pdf›. Acesso em: 5 ago. 2015.

CARVAJAL, E. Uma nova formação para professores de ciências biológicas no rio de janeiro: a capacitação na área meio-ambiente Introdução. **Aproximando**, v. 1, n. 1, p. 1–4, 2015.

CECIERJ, F. **Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro**. 2015. Disponível em: ‹http://cederj.edu.br›. Acesso em: 5 ago. 2015.

CEDERJ. **Grade curricular da licenciatura em Ciências Biológicas do CEDERJ**. 2015a. Disponível em: ‹http://cederj.edu.br/cederj/cursos/ciencias-biologicas/›. Acesso em: 5 ago. 2015.

CEDERJ. **Sistema acadêmico do CEDERJ**. 2015b. Disponível em: ‹http://sistacad.cederj.edu.br/polo_inscricao_total.asp?tipo=curpol›. Acesso em: 5 ago. 2015.

CRÓ, M. DE L. Formação inicial e contìnua de educadores/Professores. Estratégias e Intervenção. [s. l.] Porto: Porto Editora, 1998.

DIAS, M. F. X.; HADDAD, A. N. Campos dos Goytacazes como difusor a educação de nível superior no norte fluminense – a contribuição do ensino público. **VII Encontro Ensino em Engenharia**. **Anais**...2001.

FAGUNDES, L. Educação a distância (EAD) e as novas tecnologias. **Revista de Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro, v. 25, n. 132/133, p. 132, 1996.

FRANÇA, C. L.; MATTA, K. W. da; ALVES, E. D. Psicologia e educação a distância: uma revisão bibliográfica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 1, p. 04–15, 2012.

GARCIA, A. B.; FERREIRA, C. dos S. **Relatório sobre cotas**: Ingresso, Evasão e Permanência. [s. l., s. p.], 2014.

GIANNELLA, T. R.; STRUCHINER, M.; RICCIARDI, R. M. V. Lições aprendidas em experiências de tutoria a distância: fatores potencializadores e limitantes. **Tecnologia Educacional**, v. 32, p. 20–28, 2004.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 6. ed. [s.l.] Edusp, 2008.

LACERDA, F. K. D. de; ESPÍNDOLA, R. de M. Evasão na educação a distância: um estudo de caso. **EAD em FOCO**, v. 3, n. 1, p. 96–108, 2013.

LIMA, R. L. **Tutoria do cederj** - capacitação de profissionais comprometidos com o aprendizado do aluno. 2002. Disponível em: ‹http://www.aedi.ufpa.br/v2/incAjax/inc.ajax.publicacoes.php?i=20080125110146›. Acesso em: 6 ago. 2015.

LITWIN, E. **Educação a distância**. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Atmed, 2001.

MAIA, M. de C.; MEIRELLES, F. D. S. **As TICs aplicadas na Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil**. 2004. Disponível em: ‹http://www.researchgate.net/profile/Marta_Maia/publication/265965886_As_TICs_aplicadas_na_Educao_a_Distncia_no_Ensino_Superior_no_Brasil/links/54220cdd0cf26120b7a00f5c.pdf›. Acesso em: 1 jul. 2015.

MEC/INEP/SEEDUC. **Total de Matrículas da Educação Básica - Censo Escolar 2014**. Disponível em: ‹http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2317550/DLFE-74907.pdf/TotaldeMatriculas_censo2014_v32801.pdf›. Acesso em: 6 ago. 2015.

MEDEIROS, M. F. de et al. Movimentos de um Paradigma em EAD: Um Cristal em seus Desdobramentos e Diferenciações. **Associação Brasileira de Educação a distância**. **Anais**...2003. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC40.pdf›. Acesso em: 6 ago. 2015.

MEDEIROS, M. F. de; MEDEIROS, G. M. de; BEILER, A. O cenário da educação a distância: compromissos da Universidade Brasileira. **Associação Brasileira de Educação a distância**. **Anais**...2003. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC41.pdf›. Acesso em: 6 ago. 2015.

MEHLECKE, Q. T. C.; TAROUCO, L. M. R. Ambientes de suporte para educação a distância: A mediação para aprendizagem cooperativa. **World Wide Web Internet And Web Information Systems**, v. 1, n. 1, p. 1–13, 2003.

MELO, P. A.; DE MELO, M. B.; NUNES, R. D. S. A Educação a Distância como Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 11, n. 24, p. 278–304, 2009.

NETO, A. S. Planejando EAD: uma tipologia das formas de educação a distância com base nos meios utilizados e no grau de interação entre os agentes. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, v. 1, n. 4, p. 51–67, 2002.

NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. **Conferencia Latino Americana Sobre el Abandono de la Educación Superior. Anais**...2012. Disponível em: ‹http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_1/ponencia_completa_26.pdf›. Acesso em: 6 ago. 2015.

OLIVEIRA, E. D. S. G. de; FERREIRA, A. C. D. R.; DIAS, A. C. S. Tutoria Em Educação a Distância: Avaliação E Compromisso Com a Qualidade. **11º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, p. 1–10, 2004.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; NOGUEIRA, M. L. de L. Educação a distância e formação continuada de professores: novas perspectivas. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, v. 3, n. 10, 2005.

OLIVEIRA, E. da S. G. de; GAMA, Z. J. O desafio da avaliação da aprendizagem em programas de educação à distância. **Encuentro Internacional de Educação Superior** - UNAM. **Anais**...2003. Disponível em: ‹http://www.aedi.ufpa.br/v2/incAjax/inc.ajax.publicacoes.php?i=20080125110146.DOC›. Acesso em: 6 ago. 2015.

PACHECO, L. R. E.; COELHO, C. F. O material didático impresso como facilitador na educação a distância. **I Simpósio internacional de educação a distância. Anais**...2012.

PEREIRA, J. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journal of Technology Management & Innovation**, 2010.

PINTO, A. M. As novas tecnologias ea educação. **Revista Portal Anped sul.** v. 5, p. 1–7, 2012.

SCHLOSSER, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de educação a distância. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, v. 6, n. 22, 2010.

TEIXEIRA, D. E. et al. Perfil e destino ocupacional de egressos graduados em ciências biológicas nas modalidades a distância e presencial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 1, p. 67–84, 2014.

TORRES, P. L.; VIANNEY, J.; ROESLER, J. Educación Superior a Distancia en Brasil. In: TORRES, P. L.; RAMA, C.; (COORD). **La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe**. 1. ed. Santa Catarina: Unisul, 2010. p. 252.

UENF. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em ciências biológicas, 2002.

____. **Institucional**. 2015a Disponível em: ‹http://www.uenf.br/portal/index.php/br/›. Acesso em: 6 ago. 2015.

____. **Listagem de servidores ativos**. 2015b. Disponível em: ‹http://uenf.br/Uenf/Downloads/GRH_9526_1432741260.pdf›. Acesso em: 6 ago. 2015.

____. **Dados estatísticos - Quantitativo de alunos**. 2015c. Disponível em: ‹http://uenf.br/reitoria/secacad/graduacao/dados-estatisticos/›. Acesso em: 6 ago. 2015.

____. **Dados estatísticos - Quantitativo de teses defendidas**. 2015d. Disponível em: ‹http://uenf.br/reitoria/secacad/pos-graduacao/dados-estatisticos/›. Acesso em: 7 ago. 2015.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. **Introdução à Educação a Distância**. [s.l.] RDS editora, 2010.

VOIGT, P. da C. G.; LEITE, L. S. Investigando o papel do professor em cursos de educação a distância. **Associação Brasileira de Educação a distância. Anais**...2004. Disponível em: ‹http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/143-TC-D2.htm›. Acesso em: 5 ago. 2015.

Agradecimentos

Nossos sinceros agradecimentos às instituições que abraçaram a causa e aos autores que compartilharam conosco esse processo e nos acompanharam com o máximo de comprometimento nos poucos dias que tivemos para a construção dessa coletânea de cenários, experiências e reflexões que unificam e distinguem as práticas de EaD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil.

Foram meses de ensaios e expectativas e exatos 31 dias de efetiva produção para conclusão dessa obra que reúne 26 instituições de ensino superior de nosso País e apresenta 51 descrições de "Práticas de EaD" que narram vivências, dificuldades, desafios e expectativas e contemplam todo o território nacional. Foi um trabalho intensivo que só se tornou realidade porque reuniu sonhos e expectativas que agora se concretizam em forma de figuras, gráficos e tabelas e, essencialmente, palavras. Cada texto é um capítulo e com cada capítulo objetiva-se a junção da força das Instituições Públicas Estaduais e Municipais de todo Brasil.

Para iniciar essa obra, partimos de algumas experiências - do que havíamos experimentado, aprendido e realizado - mas ao desenvolver e coordenar essa produção vimos muito de inédito que não nos deixa perder de vista que uma obra como essa e seu tema nunca é algo pronto em si... Saber do inacabado é reconhecer que a vida está em movimento, construindo-se o tempo todo, com infinitos caminhos e possibilidades... Por isso, desejamos que esta obra seja um ponto inicial de um longo caminho de expansão, de múltiplos diálogos! Que vá além do papel e da tinta para ganhar espaços ampliados de conhecimento contribuindo para a consolidação, cada vez maior, da Educação a Distância.

Reitor da UDESC/Presidente da Câmara de EaD
Antonio Heronaldo de Sousa

Equipe de Coordenação Editoral
Carmen Maria Cipriani Pandini (UDESC)
Sabrina Bleicher (UDESC)
Ana Laura Tridapalli (UDESC)

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO

ESTADO DE SANTA CATARINA
Secretaria de Estado da Administração
Diretoria da Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina

Rua Duque de Caxias, 261 - Saco dos Limões
CEP 88045-250 - Florianópolis - SC
Fone: (48) 3665-6200

Editorado com o apoio da Editora Universitária da UDESC e do Laboratório de Desenho e Produção de Material Didático para a EaD do Centro de Educação a Distância da UDESC (CEAD - UDESC).

Setembro de 2015.