

Elisabeth dos Santos Tavares
Neuza Maria de Souza Feitosa
(organizadoras)

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Desafios de uma Trajetória

Volume 1

 editora
LiberArs

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Desafios de uma Trajetória

Volume 1

Comitê Científico¹:

Profa. Me. Clara Versiani dos Anjos Prado
Prof. Dr. Conrado Augusto Barbosa Fogagnoli
Profa. Dra. Eliana Nardelli de Camargo
Profa. Dra. Irene da Silva Coelho
Profa. Dra. Maria do Rosário Abreu e Sousa
Profa. Esp. Maria Luiza Miguel
Profa. Me. Neuza Maria de Souza Feitoza
Profa. Me. Patrícia Rodrigues Carvalho dos Reis
Profa. Dra. Raquel Endalécio Martins
Profa. Me. Sueli Zaher Muniz Pontes

Equipe revisora:

Maria Alice Xavier de Mendonça
Marlene Haidem de Souza Lima
Patrícia Mantovani

¹ Comitê Científico composto para a coleção “Educação à distância: desafios de uma trajetória”, sob os auspícios da UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos.

ELISABETH DOS SANTOS TAVARES
NEUZA MARIA DE SOUZA FEITOZA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Desafios de uma Trajetória

Volume 1

1ª edição

LiberArs
São Paulo – 2019

Educação à distância: desafios de uma trajetória – volume 1

© 2019, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-85-9459-173-9

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima

Editoração e capa

Editora LiberArs
Nathalie Chiari

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

E24	Educação a Distância: desafios de uma trajetória / organizado por Elisabeth dos Santos Tavares, Neuza Maria de Souza Feitoza. - São Paulo : Liber Ars, 2019. 286 p. ; 16cm x 23cm. - (v.1) – e-book Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-85-9459-173-9 1. Educação. 2. Educação a distância. I. Tavares, Elisabeth dos Santos. II. Feitoza, Neuza Maria de Souza. III. Título.
2019-709	CDD 374.4 CDU 37.018.43

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura. Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda
www.liberars.com.br
contato@liberars.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

ELISABETH DOS SANTOS TAVARES..... 9

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA? NEM TÃO A DISTÂNCIA ASSIM!

ADILSON DO NASCIMENTO GOMES / DEISE MARIA BIAZON
KARLA MOTTA BEZERRA / TATHIANNI CRISTINI DA SILVA..... 11

PRÁTICA EXPERIMENTAL DE QUÍMICA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UMA POTENCIAL FERRAMENTA PEDAGÓGICA

CRISTIANE RAMON SAMPAIO / DANIELA SIMÕES SEIXAS
ÉRIKA COELHO D'ANTON REIPERT / KARINA MANCINI
LUCIANA MARIA GUIMARÃES..... 19

ENSINO DE GEOGRAFIA E O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA: EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIMES

ERIKA MEGUMY TSUKADA / MARIA GLÓRIA DA SILVA CASTRO
RAFAEL PEZZUOL ALMEIDA / SIMONE REZENDE DA SILVA..... 33

OFICINAS E JORNADAS INTERDISCIPLINARES: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS EM UM NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ANA PAULA ROSETI / GISELLE LARIZATTI AGAZZI
MARCUS VINICIUS OLIVEIRA DE MELO / MARIA TERESA GINDE DE
OLIVEIRA / TATIANA SCHMITZ DE ALMEIDA LOPES..... 45

METODOLOGIAS ATIVAS POR MEIO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO: EXPERIÊNCIA EXITOSA NO CURSO DE GASTRONOMIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

JOSÉ ANAEL NEVES / LUCIANA MARCHETTI DA SILVA
SIMONE DOS ANJOS CAIVANO 57

**A UTILIZAÇÃO DE FÓRUNS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:
UM PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM**

ALEXANDRO FARIAS DE CARVALHO / IZABELLA CHRISTINA GOMES
DE OLIVEIRA /MAGDA LUCIA NOVAES SILVA / NEIDE MARIA SANTOS
VÂNIA COELHO BARBOSA FERNANDES65

**SOBRE AS HABILIDADES DOS ALUNOS DE
LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS EXATAS NA MODALIDADE
DE ENSINO A DISTÂNCIA: APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE
LABORATÓRIOS DIDÁTICOS VIRTUAIS**

ANTONIO CARLOS AIDO DE ALMEIDA / LARISSA OLIVEIRA SANTIAGO
MARGARET MARQUES PAULUCIO / VÂNIA NASCIMENTO ALVES
WALKIRIA RECHE URBANEJA77

**PRÁTICAS DIDÁTICAS E DE MEDIAÇÃO NA COMUNICAÇÃO E
ACOLHIMENTO AO ESTUDANTE DA EaD**

ARLETE FONSECA DE ANDRADE / DÉBORA DA SILVA RODRIGUES
LUANA CASTRO SALES DA SILVA / SILVANA APARECIDA PIRES
LEODORO / TAÍS PEREIRA DOS SANTOS89

**GESTÃO DA QUALIDADE APLICADA
AOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL NA EAD**

LUIZ FELIPE SILVA DOS REIS / MARCIO ROBERTO PAZ COLMENERO
MARCOS MACHADO / NORBERTO GOMES VIEIRA
VINICIUS ROVERI99

PRÁTICAS EXITOSAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

JOÃO VIEIRA DOS SANTOS FILHO / LOUISE CAROLINE MAIA DOS
SANTOS / MARISA CATAPRETA / SUELI ZAHER MUNIZ PONTES
TATIANA DE SOUZA RODRIGUES.....113

**SIMPÓSIO VIRTUAL DE FILOSOFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA
E REFLEXÃO FILOSÓFICA A PARTIR DE PIERRE LÉVY,
VILÊM FLUSSER E HAKIM BEY**

ALAN DOS SANTOS / CARLOS ANTÔNIO SILVA FILHO
JULIANA JANÁINA TAVARES NÓBREGA / MARIZA GALVÃO
VANICE RIBEIRO121

**A CONTRIBUIÇÃO DO TCC PARA
A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

DARLENE VENTURA / IVANA CORRÊA DE SOUZA FAOUR
MARIA DA GRAÇA PIMENTEL CARRIL / SANDRA OLIVEIRA PEREZ
TARRICONE / SIRLEI IVO LEITE ZOCCAL.....137

**AS ATIVIDADES SÍNCRONAS COMO EXPERIÊNCIAS DE
PERTENCIMENTO EM CURSOS EAD**

ANA KALASSA EL BANAT / ANA LÚCIA AZEVEDO LANNI
MARIA JOSÉ MARQUES / RUBENS DE SOUZA..... 151

**RELATO DE EXPERIÊNCIA EM WEBCONFERÊNCIA
NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA
EM ARTES VISUAIS**

DEUSA LUCAS DE CARVALHO / ERIKA KARNAUCHOVAS FRANCO
FÁTIMA REGINA SANS MARTINI / KÁTIA MIYAHIRA MARGARETE
BARBOSA NICOLOSI SOARES..... 165

**PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DE GRADUANDOS DE
LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

IRENE DA SILVA COELHO / MARIA JOAQUINA CASCELLI
RODRIGUES APIPE / MONIQUE ELEN FERREIRA DE FREITAS
PENÉLOPE BOTSIS / INÊS ELCIONE GUIMARÃES 173

**ENTRE PLÁGIOS E CÓPIAS:
AÇÕES INOVADORAS NO ENSINO A DISTÂNCIA**

ELAINE REIS MARIA BARROS / KATHELYN KRISTIANNE
GARCIA DA SILVA / LEANDRO SIQUEIRA
LECY SARTORI / SYNTIA ALVES 189

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS**

ALINE DINIZ PRADO LUZ / ANDREIA NAZARÉ DO NASCIMENTO
CHRISTIANE FELIX DA SILVA / FÁBIO STABELINI
MARIANA MEDINA MARTINEZ..... 203

**A IMPORTÂNCIA DA MENSAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL
DE APRENDIZAGEM COMO MEIO DE APROXIMAÇÃO
ENTRE OS PARES E FORTALECIMENTO DO APRENDIZADO**

ANDICLEIA PEREIRA DA SILVA / CARLA CREVELANTI MARCÍLIO
DEBORA REFFI DE SOUZA / ELIANA OLIVEIRA PEDREIRA LIMA
LUCIANA NOGUEIROL LOBO MARCONDES..... 215

**ABORDAGENS INTERATIVAS NO ENSINO
DE MÚSICA EM AMBIENTE DE EAD**

ALEXANDRE CERQUEIRA DE OLIVEIRA RÖHL / ESEQUIAS FERREIRA
DA SILVA / MARIA HELENA M. DEL POZZO PRESTA / RICARDO
CARDIM DE CERQUEIRA / THIAGO VASCONCELOS ABDALLA..... 229

PRÁTICAS EXITOSAS NO NÚCLEO EAD DA UNIMES: O ELO ENTRE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ABIGAIL MALAVASI / FERNANDA EMILLIN / GERSON TENÓRIO DOS SANTOS / MARIA ALICE XAVIER DE MENDONÇA PATRÍCIA MANTOVANI.....	241
A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA SALA DE AULA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM ELAINE MARCILIO SANTOS / ELISABETH DOS SANTOS TAVARES / LAÍS SILVA TOVAR / VIVIANE MENDES ARAUJO ZENÍ DE FÁTIMA ROSA.....	249
PRÁTICAS AVALIATIVAS INTERDISCIPLINARES NO CURSO DE PEDAGOGIA EaD ANA LAURA RIBEIRO DA SILVA / CARLA PEREIRA GIBERTONI JORGE ANDRÉ SILVA DE PAIVA / MALVINA SUEMI ONO GODOY MICHEL DA COSTA.....	263
PRÁTICAS EXITOSAS NO NÚCLEO EAD DA UNIMES: A WIKI COMO FERRAMENTA AVALIATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM FELIPE SARTORI FERREIRA DA SILVA / MARCOS FERNANDEZ NARDI MARIA RENATA GEIGER ALONSO / MAURICIO AYRES CUNHA THAYNÁ RIECHELMANN ROCHA.....	275

PREFÁCIO

ELISABETH DOS SANTOS TAVARES

O privilégio de prefaciар esta primeira obra me obriga a agradecer pela trajetória que construímos desde 2006 no Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos, como Coordenadora Geral. Éramos muito poucos no início, mas era muito bom, como não lembrar das pessoas que sonharam conosco o projeto delineado?

Estudamos, estudamos, estudamos sobre educação a distância e logo chamamos os colegas dos cursos presenciais para construírem conosco o projeto que queríamos construir. Aqueles que acreditavam ser possível fazer educação de qualidade a distância ficaram conosco, um desafio para todos nós e elaboramos os Projetos Pedagógicos dos cursos que iniciamos: Administração e Pedagogia. Logo viriam outros cursos e mais e mais professores. Hoje, somos muitos...e continuamos nos desafiando.

Gratidão, reconhecimento de que uma caminhada não se faz sozinho, e a nossa se fez com coordenadores, professores, tutores e funcionários que estiverem conosco, alguns desde os primeiros anos, outros que se foram, chegaram outros que já não estão conosco, se foram, mas todos, todos principais autores desta obra. Um anunciar da alegria do aprendizado, dos projetos construídos, de uma construção coletiva, de um projeto social de conhecimento.

Esta produção, profundamente vinculada à nossa prática acadêmica, da participação de todos no curso de pós-graduação lato sensu de Especialização em Educação a Distância, nos mostra por inteiro, nos colocou na sala de aula, nos fez os autores de práticas desenvolvidas no nosso cotidiano, o vivido e o vivenciado nas nossas práticas de educação a distância, em uma reflexão mais crítica.

As contribuições não têm a intencionalidade de apresentar um conhecimento feito, acabado, mas de apresentar relatos e desafios enfrentados. Os

artigos apresentam olhares diversos que nos remetem a questões da superação da multidisciplinaridade, da promoção da interdisciplinaridade, do protagonismo dos alunos e dos professores no processo de ensino e de aprendizagem, da relevância da mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem, da construção do conhecimento em interfaces digitais diversas, mais outros tantos que revelam a importância na elaboração dessa obra.

Como obra coletiva, carrega a riqueza de cada contribuição dos autores na diversidade que apresenta e que revela também a possibilidade da realização de um trabalho educacional efetivamente comprometido em educação.

Somos nós mesmos reconstruindo nossa trajetória, recuperando a dúvida fundamental que nos abre a mente ao questionamento, à investigação, que nos leva à utopia, à esperança com encantamento e alegria. Leva-nos à superação para que possamos ir além da passividade, caminhar para posturas críticas na busca permanente do mundo que queremos, com a certeza de que esse será o mundo que nós fizemos, o inédito viável possível em reinvenção com Paulo Freire.

Iniciamos uma coletânea com dois volumes, outras produções virão com certeza.

Parabéns a todos os autores, muito grata a todos.

Santos, junho de 2019

Elisabeth dos Santos Tavares

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA? NEM TÃO A DISTÂNCIA ASSIM!

ADILSON DO NASCIMENTO GOMES

DEISE MARIA BIAZON

KARLA MOTTA BEZERRA

TATHIANNI CRISTINI DA SILVA

RESUMO

A educação a distância (EAD) nasce sob uma dupla perspectiva: para solucionar o problema da democratização do ensino num país com dimensões continentais, onde a educação formal não chega a todos os lugares, e para atender as novas configurações temporais e espaciais da sociedade contemporânea. Dentro desta perspectiva um elemento importante para a EAD está em xeque aqui: a distância. O presente artigo tem a finalidade de apresentar uma breve reflexão sobre a prática dissertativa na modalidade de educação a distância, tendo em vista questionamentos sobre a distância que se estabelece ou se desfaz no processo de ensino e aprendizagem mediada por tecnologia. Busca apoio teórico em Michael Moore (2014), que apresenta três dimensões para a interação entre os envolvidos (professores e alunos) no processo de ensino aprendizagem, e em outros textos da literatura da área pesquisada. Para exemplificar/confirmar/ a teoria, apresenta-se um relato de experiência vivenciado por professores e alunos de cursos de graduação em EAD da Universidade Metropolitana de Santos, com a utilização da ferramenta fórum. Por fim, constata/considera que é possível trabalhar a escrita em cursos a distância de forma eficiente.

Palavras-chave: Interação. Fórum. Atividade dissertativa em EAD. Distância.

1 INTRODUÇÃO

Socialmente constituído como um modelo de ensino que tem como objetivo a democratização do ensino e por uma característica totalmente contemporânea, alicerçada num modelo atual de vida moderna, a Educação a Distância (doravante, vez ou outra, EAD) emerge para, discursivamente, favorecer, num mundo totalmente acelerado, a possibilidade de formação, capacitação e aquisição de conhecimentos institucionalizados.

No Brasil, um país de dimensões continentais, a educação formal ainda tem dificuldades de alcançar alguns lugares do mapa. Além da localização geográfica, em algumas regiões, fatores contemporâneos como a dificuldade de deslocamento e a falta de tempo para frequentar as aulas, a EAD emerge como uma solução para o ensino superior no Brasil.

Apesar de ter sido batizada como Educação a Distância, pois se desenvolve dentro de um deslocamento espacial, e por vezes temporal, da instituição de ensino, do professor e dos colegas, essa modalidade de ensino mediada pela tecnologia busca diminuir essas distâncias no tempo e no espaço, proporcionando que a informação e a formação oficial cheguem a espaços onde a educação presencial, talvez, não chegaria.

O propósito maior da EAD, além da democratização do ensino, é criar espaços de interação para que essa distância diminua, não apenas em relação ao espaço territorial, mas que propicie, ainda que a distância, a sensação de não estar só.

De acordo com Neto, (2009, p. 45)

o processo educacional mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação adquire dimensões que precisam ser exploradas segundo as perspectivas da era das redes. As relações educativas possibilitam trocas comunicativas multidirecionadas, baseadas na participação, na colaboração e na interação entre todos os agentes. Rompe-se assim com os velhos modelos pedagógicos baseados na comunicação unilateral que privilegia o professor, desconsiderando as peculiaridades do aluno.

Assim, a proposta desse artigo é discutir algumas ações desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (de agora em diante, AVA), como a prática da atividade dissertativa dirigida em atividades avaliativas nos componentes curriculares oferecidos pelos cursos de instituições de ensino a distância, enquanto instrumento possível que privilegie as interações entre professores, tutores e alunos no processo educativo, diminuindo as distâncias entre os atores do processo educacional.

Ao contrário do que se pensa, o processo de ensino e aprendizagem via internet não é frio, isto é, não se realiza de forma solitária, ele precisa que todos os atores estejam envolvidos para promover uma aprendizagem reflexiva e contextualizada.

A tecnologia funciona, apenas, como recurso facilitador da interação entre sujeitos inseridos nesse ambiente. De acordo com Lévy (1999, p.20)

[...] é impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dois signos e dez imagens por meio dos quais ele atribui sentido a vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das ideias por meio das quais os objetos técnicos

são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam.

O questionamento que embasa esta pesquisa e que a norteia é: como ocorrem as interações na Educação a Distância e como elas são capazes de diminuir as distâncias entre os atores do processo educativo?

Diante do exposto, o objetivo desta investigação é compreender algumas práticas pontuais, tais como atividades dissertativas, uso de fóruns etc. enquanto instrumentos para interação entre discentes e docentes na EAD.

Esta pesquisa está centrada no relato de experiências de professores da EAD da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, nos cursos de Letras, História e Pedagogia, de onde emerge a preocupação com as reflexões sobre a manutenção da distância na interação entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, especificamente porque com as mídias e com complexos e abrangentes mecanismos de comunicação, inseridas no contexto de uma sociedade mediatizada, os saberes já não estão entre quatro paredes, eles circulam livremente, de maneira acelerada, desordenada e vindo de fontes distintas.

Diante do exposto, pretendemos, por meio da pesquisa bibliográfica, construir um relatório que articule a teoria à prática como forma de demonstrar que a diminuição das distâncias entre alunos, professores e tutores, na relação ensino e aprendizagem, mediada por tecnologia, favorece as reflexões no processo de aquisição do conhecimento. Para fundamentar a nossa proposta utilizamos os conceitos de Michael Moore, acerca das interações na EAD.

O texto que segue está organizado em dois momentos distintos: no primeiro, discutimos a teoria e, no segundo, apresentamos as orientações gerais para criação de atividades dissertativas e fóruns, bem como relatamos a experiência prática dos envolvidos.

2 ENTRE TEORIA E PRÁTICA: FÓRUNS E INTERAÇÕES

A relação entre a teoria e a prática vem abaixo apresentada pelas interações descritas por Michael Moore e a experiência docente na EAD por meio da criação da ferramenta fórum.

2.1 As interações segundo Michael Moore

Michael Moore (2014), importante autor de estudos em EAD, explica que embora exista uma distância física e temporal neste tipo de ensino, a questão mais importante a ser colocada ocorre a partir do uso do espaço virtual e a define como **distância transacional** (grifo nosso). Essa distância transacional

conceitua o novo espaço pedagógico que foi criado com o ensino por meio da internet.

Entretanto, a partir da distância “física” e mesmo “temporal”, surge um novo “espaço” pedagógico e psicológico, em que ocorre uma forma diferente de comunicação, uma nova “transação”. [...]. Para a distância transacional, não interessa, portanto, a distância física entre professor e aluno, nem mesmo entre os próprios alunos, mas sim as relações pedagógicas e psicológicas que se estabelecem em EAD.” (MATTAR NETO, p. 1-2).

Portanto, a distância transacional é que se coloca como uma questão para se pensar as interações que ocorrem ou não no AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem. Segundo Michael Moore, a interação na Educação a Distância acontece de três maneiras diferentes: aluno/conteúdo, aluno/professor e aluno/aluno.

A interação aluno e conteúdo é o princípio básico da educação. É o tipo de interação que acreditamos estar pelo menos parcialmente envolvida com o que Holmberg (1986) denomina “conversação didática interna”, quando os aprendizes “conversam consigo mesmos” sobre a informação e as ideias que encontram em um texto, um programa televisivo, uma palestra ou outros locais. (MOORE, 2014, p. 75).

A segunda interação apresentada ocorre entre aluno e professor, quando o primeiro, após o contato com o material criado pelo especialista, passa a ser, também, instruído por este.

Os instrutores organizam avaliações para averiguar se os aprendizes estão tendo progresso e para ajudar a decidir se estratégias precisam ser alteradas. Por fim, os instrutores oferecem orientação, suporte e encorajamento para cada aprendiz, embora a extensão e a natureza desse suporte variem de acordo com o nível educacional dos aprendizes, a personalidade e a filosofia do professor, além de outros fatores.

Para Michael Moore, a presença do professor enquanto motivador do aluno é algo essencial e que conduz a experiência em EAD ao sucesso. “A frequência e a intensidade da influência do professor sobre os aprendizes quando há interação aluno-professor é muito maior do que quando há apenas interação aluno conteúdo” (MOORE, 2014, p. 76). Por fim, a terceira interação acontece na relação aluno e aluno. Geralmente essa interação ocorre por meio de atividades mediadas ou não por um professor.

2.2 Fóruns, atividades dissertativas e interação

As atividades dissertativas desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem são criadas por professores da área de conhecimento, responsáveis pelos seus componentes curriculares ao final de cada semestre, sendo

que estas devem dialogar com os conteúdos do semestre futuro. Os materiais para escrita de cada atividade avaliativa variam de acordo com as orientações e pretensões pedagógicas de cada professor.

Para as atividades dissertativas, com maior pontuação na média do aluno, são criados dois fóruns, sendo o primeiro para orientação destas, e o segundo para a discussão dos resultados obtidos. No fórum de orientação, o aluno recebe as primeiras informações acerca do assunto que tratará a questão a ser respondida, bem como acessar os materiais didáticos selecionados pelo professor para aquela atividade específica. Os materiais didáticos são diversos, tais como vídeos de plataformas livres, textos de revistas científicas, sites da internet, livros da biblioteca virtual, podcasts etc. Estes fóruns são abertos em um período médio de quinze dias antes do início da avaliação para a interação do aluno com os materiais didáticos, com seus colegas e seu professor/tutor. Os alunos são divididos em grupos dentro dos fóruns para que seja possível sua interação. O fórum de discussão segue o mesmo modelo de organização explicado anteriormente, mas o professor, geralmente, pontua, neste momento, as questões centrais desenvolvidas pelos discentes a fim de fomentar um debate sobre as respostas escritas e dúvidas existentes.

A interação, em suas três etapas, conforme descrita por Moore (2014), acontece nos fóruns, num primeiro momento entre aluno/conteúdo e, posteriormente, aluno/aluno ou aluno/professor/tutor sem uma ordem pré-estabelecida. Estas interações dependerão da frequência dos usuários ao AVA.

2.3 Relato de experiência

De acordo com Tonini e Miranda (2013, p. 409),

[...] nos ambientes presenciais defende-se o uso de estratégias e técnicas que possibilitem ao aluno encontrar um significado próprio para o conhecimento que está sendo construído com o professor e demais colegas, [nos] Ambientes Virtuais de Aprendizagem não será diferente.

As plataformas de ensino a distância oferecem uma variada possibilidade de atividades para estabelecer interação com os alunos.

[...] as tecnologias de comunicação e informação atuais oferecem meios facilitadores, mas, de forma isolada, não garantem em absoluto novas formas de ensinar, pensar e conviver. O que se tem agora é a oportunidade de desenvolver um ambiente com a possibilidade técnica de entrelaçar a cultura, a prática social, saberes, a prática pedagógica, a ciência, expressando-se por diferentes linguagens, na tentativa de produzir novos sentidos e, em consequência, uma nova paisagem educativa. (NAJMANOVICH, 2001, p. 44)

A junção de atividades facilitadoras da interação por meio da internet e propostas de atividades que sejam significativas para o aluno compõem o sucesso da atividade e a frequência com que ela é acessada. A qualidade das interações também compreende todo esse processo. Um exemplo disso pode ser o falar sobre si, sobre quem somos, nossas escolhas, o que costuma ser um caminho interessante para se conhecer outras pessoas e estabelecer laços afetivos. Em salas de aula presenciais, os professores promovem bate-papos para que os alunos interajam e desenvolvam os conceitos e práticas de solidariedade e respeito. No AVA, isso também é possível. E o relato que segue pode demonstrá-lo.

Em um componente curricular foram desenvolvidas duas atividades avaliativas dissertativas que tinham como base o mesmo material de apoio. Este material é um site destinado a apresentar relatos de experiências de vida de pessoas diversas em situações cotidianas.

O docente responsável pelo componente curricular escolheu uma história de vida do repertório do site e desenvolveu duas atividades distintas. A primeira atividade consistia na visita dos discentes ao site e familiarização com sua proposta conceitual, posteriormente, estes deveriam retornar ao AVA e relatar a experiência pessoal de contato com uma história específica escolhida neste. Para a segunda atividade, foi escolhido pelo docente o depoimento de um jovem indígena que falava de seu cotidiano entre cidade e aldeia.

Ambas as atividades eram precedidas por fóruns de orientação. Na primeira proposta, o fórum explicava a proposta do site e convidava os alunos a fazerem uso do site de acordo com as ferramentas oferecidas. Os alunos visitavam o site e retornavam ao fórum para comentar suas experiências. Grande parte dos participantes ficou impressionada ao ver na internet, aberta para todas as histórias de vida, pessoas comuns como eles mesmos. Estavam habituados às histórias dos heróis reais ou de ficção. A frequência ao fórum foi crescente. O fórum da segunda atividade questionava a presença indígena na sociedade contemporânea e remetia novamente ao site. A adesão ao fórum foi um pouco mais tímida com relação a primeira experiência.

As respostas das atividades foram autorais e com um número pequeno de cópias. Em sua ampla maioria respostas analíticas e por vezes com relatos pessoais junto das respostas. O contato com relatos de pessoas comuns como material didático para construção de conhecimento gerou afinidade com o componente curricular.

Por fim, o fórum de discussão também teve uma boa frequência de alunos que relatavam seu espanto com aquilo que estavam descobrindo, que toda pessoa é um sujeito histórico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título do artigo *Educação a distância? Nem tão a distância assim!* cria efeitos de sentido de que a EAD, além de impor um distanciamento espacial e temporal do aluno, não está tão distante do aluno assim.

As discussões teóricas giram em torno do encurtamento das distâncias mediadas pela interação proporcionada pelos temas trabalhados nas mais diversas possibilidades de atividades nas plataformas AVA.

O contexto específico deste estudo baseia-se na proposta de atividade de fórum, e sobre ela é apresentada uma experiência, bem-sucedida, no que diz respeito à interação na modalidade EAD.

Ao retomar o questionamento inicial, como ocorre a interação na Educação a Distância, constata-se que a escrita de fóruns e demais atividades avaliativas possibilitam o envolvimento entre o corpo docente e discente, assim como, entre discente e discente. Sobretudo quando as atividades englobam temas relacionados à vivência pessoal dos alunos.

Durante a execução das atividades, constata-se que as três etapas de interação apresentadas por Michael Moore (2014), são verificadas positivamente durante todo o processo de aprendizagem, o que leva a entender que a interação e a comunicação entre professor e alunos diminuem as distâncias.

Conforme relato, os fóruns desempenham papel relevante para a EAD e, na atualidade, seu uso sofre interferência direta de outra tecnologia não ligada ao Moodle, mas à telefonia celular, o *WhatsApp* (aplicativo para troca de mensagens instantâneas entre usuários de telefonia móvel). É perceptível o espaço ocupado por este aplicativo no contato entre discentes que tendem a deslocar, em muitas situações, os debates iniciados no fórum para o *WhatsApp*.

A transferência de espaços virtuais para discussão não é em si mesma um problema, mas no aplicativo para celulares o professor fica ausente do processo de construção do conhecimento e a linguagem utilizada entre os usuários tende a ser codificada e ou resumida em sua forma, prejudicando o desenvolvimento da escrita formal diferentemente do que ocorre com o fórum.

Estratégias são necessárias para que os fóruns consigam dialogar com as conversas que ocorrem paralelamente pelo aplicativo. Soluções para esta situação estão em discussão, sendo necessário o debate e testes que apontem como tornar as ferramentas disponíveis no AVA com maior interatividade e rapidez diante daquilo que outras tecnologias apresentam na contemporaneidade.

Pesquisas que busquem identificar o uso de fóruns atrelado a outras tecnologias utilizadas pelos discentes para suas interações são bem-vindas, sobretudo, no sentido de apontar possibilidades de ações que favoreçam o desenvolvimento intelectual e a escrita com qualidade para comunicação entre

os grupos. A proposta deste artigo é demonstrar que, apesar do sintagma nominal distância criar efeitos de sentido de afastamento, e essa modalidade propicia um ensino que transcenda os espaços territoriais e temporais, pois a interação nos processos de ensino na EAD, converte os efeitos de sentido de distância em proximidade.

Num mundo globalizado onde a tecnologia e a internet proporcionam a rapidez e agilidade com que se propagam as notícias e as informações, a EAD tem o papel fundamental, além da formação específica, de repensar a velocidade com que a informação se processa e adequá-la aos processos educacionais.

A EAD, também é uma resposta a este mundo contemporâneo que não espera mais um aluno receptor de informações e do conhecimento, mas um sujeito crítico que interaja e que construa seu percurso educacional.

REFERÊNCIAS

LÉVY, Pierre. **Cybercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MATTAR NETO, João Augusto. **O uso do Second Life como ambiente virtual de aprendizagem**. 16 p. Disponível em: <<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/jamn.pdf>>. Acesso: 07 fev. 2019.

MIRANDA, Fábio N., TONINI, Adriana M. **Estratégias Pedagógicas de Ensino-aprendizagem nos cursos técnicos do CEFET-MG na Modalidade a Distância**. Disponível em: <https://www.ufmg.br/EAD/seminario/anais/pdf/Eixo_3.pdf> Acesso em: 07 fev. 2019

MOORE, Michael G. **Três tipos de interação**. Tradução: Wanderlucy Czeszak. DOSSIÊ teccogs, n. 9, 102 p, jan. - jun. 2014. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/dossies/2014/edicao_9/1-tres_tipos_interacao_american_journal_distance_education-three_types_of_interaction-michael_moore.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Marco. **Sala de Aula interativa: Educação, Comunicação e Mídia Clássica**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SIMÃO NETO, Antonio. **Didática e design instrucional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

PRÁTICA EXPERIMENTAL DE QUÍMICA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: UMA POTENCIAL FERRAMENTA PEDAGÓGICA

CRISTIANE RAMON SAMPAIO
DANIELA SIMÕES SEIXAS
ÉRIKA COELHO D'ANTON REIPERT
KARINA MANCINI
LUCIANA MARIA GUIMARÃES

RESUMO

Diante das exigências das práticas laboratoriais em componentes curriculares específicos dos conteúdos de Química são enfrentadas dificuldades de incluí-las durante cada semestre letivo, levando a pensar o quanto a experimentação em Química é importante para a compreensão dos temas estudados. Neste panorama, o corpo docente da Licenciatura em Química da UNIMES, na modalidade a distância, busca sempre abordá-las nos componentes curriculares específicos. Este estudo tem como objetivo destacar que as práticas experimentais em ambientes virtuais são uma potencial ferramenta de processo ensino-aprendizagem no curso de Química, utilizando como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica e também a documental, através da análise da participação dos alunos em atividades que envolveram experimentos realizados em componentes curriculares do curso de Licenciatura em Química na modalidade a distância (EAD) da Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES Virtual. Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, evidenciando a importância dos alunos terem conhecimentos através de experiências proporcionadas pela tecnologia, para que possam realizar experimentos e testar hipóteses, bem como a importância dos docentes fazerem uso de práticas experimentais no ensino de Química, as quais podem ser aplicadas de diversas formas.

PALAVRAS-CHAVE: Química. Ensino a Distância. Tecnologia. Atividades Experimentais.

1 INTRODUÇÃO

Para os licenciandos em Química, as práticas experimentais devem fazer parte de sua formação e são citadas em diversos trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, documento no qual o Ministério da Educação apresenta os indicadores exigidos nos referidos cursos. Dentro do texto relacionado às Competências e Habilidades o licenciado em Química deve possuir conhecimento sólido e abrangente na área de atuação, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios, saber trabalhar em laboratório e saber usar a experimentação em Química como recurso didático (BRASIL, 2001, p.6-7). Para a indicação dos conteúdos de Química a serem contemplados ao longo da matriz curricular do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais também apontam que o ensino englobe a teoria e o laboratório (BRASIL, 2001).

Como convém num curso moderno de Química, são apresentados princípios unificadores tomando por base o trabalho no laboratório (...) [*sic*] através deste trabalho de laboratório você estará pessoalmente envolvido na atividade científica e, até certo ponto, se tornará um cientista (CHEMS, 1967, *apud* SICCA, 1996, p. 119).

Diante das exigências das práticas laboratoriais em componentes curriculares específicos dos conteúdos de Química são enfrentadas dificuldades de incluí-las durante cada semestre letivo, levando a pensar o quanto a experimentação em Química é importante para a compreensão dos temas estudados.

Os vários problemas encontrados nas instituições de ensino instigam a questionar: “Como fazer e com que fazer educação, adequando-se à proposta projetada” (HOLMESLAND, 2003, p.46).

Segundo Freire (1996, p. 29):

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Na expectativa de responder ao recorrente questionamento, o quanto são importantes as práticas experimentais em um curso de Química? Sendo a atividade experimental uma realidade a ser abordada, a teoria e a prática se complementam, pois conforme Maldaner (2003, p.105):

O objetivo da atividade experimental deve ser o de aproximar os objetos concretos das descrições teóricas criadas, produzindo idealizações e, com isso, originando sempre mais conhecimento sobre esses objetos e, dialética-

mente, produzindo melhor matéria-prima, melhores meios de produção teórica, novas relações produtivas e novos contextos sociais e legais da atividade produtiva intelectual.

Este estudo tem como objetivo destacar que as práticas experimentais em ambientes virtuais são uma potencial ferramenta de processo ensino-aprendizagem no curso de Química, utilizando como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica e também a documental, através da análise da participação dos alunos em atividades que envolvam experimentos realizados em componentes curriculares do curso de Licenciatura em Química na modalidade a distância (EAD) da Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES Virtual.

Essas questões foram tratadas partindo da premissa de que a tecnologia pode ser uma aliada da experimentação, principalmente quando se trata da modalidade a distância. O trabalho parte de uma fundamentação teórica relacionada às inovações tecnológicas em parceria com a abordagem experimental no ensino de Química, passando à apresentação e análise de dados provenientes de salas do ambiente virtual de aprendizagem do curso de Licenciatura em Química, relacionados a atividades com práticas experimentais.

2 A TECNOLOGIA COMO ALIADA DA EXPERIMENTAÇÃO EM EAD

A Educação a Distância (EAD) é um modo de conhecimento construído com o uso das tecnologias (MATAR e MAIA, 2007). É descrita como “[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE e KEARSLEY, 2007, p.2). Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a tecnologia está relacionada à disciplina de Química:

A Disciplina de Química pode ser um instrumento de formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentada como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprias e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade (BRASIL, 2002, p.109).

O desenvolvimento tecnológico tem sido um fator impactante para as atividades experimentais que têm como propósito a investigação científica. Infelizmente tais experimentos são mais presentes na educação presencial (CARDOSO e TAKAHASHI, 2011). Angotti (2006, p. 145) destaca:

Outro aspecto limitante das três áreas científicas [Biologia, Química e Física] consistiu na parte experimental, com a obrigatoriedade dos laboratórios muito presos aos cursos presenciais, determinando experiências “reais” em regime 100% presencial. Em consequência, alcançamos menor êxito no aproveitamento das simulações e da virtualidade, tanto para complementação das atividades práticas, como para substituição de experiências ainda não desenvolvidas nas licenciaturas presenciais, por exemplo, de física moderna e contemporânea.

Inovações são trazidas pelas tecnologias no aprender, no ensinar e no pensar, mostrando-se uma potencial ferramenta pedagógica, podendo atingir locais onde o ensino tradicional está falhando. As experiências realizadas em EAD acabam com a regra de que experimentos devam ser realizados em um laboratório físico, com uso de materiais caros, ou em um mesmo local geográfico. Estas experiências têm facilitado a construção do saber do discente atingindo um maior número de participantes (BOTTEUNIT, 2007). Segundo Oliveira Netto (2005, p.36), “as novas tecnologias na educação podem ser usadas para dinamizar as aulas tornando-as mais vivas e interessantes, vinculadas com as realidades atuais e principalmente com a aprendizagem”. De acordo com Villate (2005, p.3), a:

[...] cada ano os nossos alunos estão mais motivados para as tecnologias informáticas e menos motivados para os métodos tradicionais de ensino. Para conseguir cumprir a nossa missão de formar os alunos, temos a obrigação de adaptar os nossos métodos de ensino às novas tecnologias.

Neste sentido as tecnologias não são apenas “[...] um complemento acrescentado na atividade humana, mas a transformam e, ao mesmo tempo, definem as trajetórias evolutivas dos indivíduos cujas habilidades se adaptam às ferramentas em uso às práticas sociais por elas geradas” (LALUEZA, 2010, p. 47).

2.1 Algumas práticas experimentais de Química vivenciadas no ambiente virtual de aprendizagem

O aproveitamento nos diversos componentes curriculares que compõe a matriz curricular da Licenciatura em Química da Unimes Virtual é atestado por instrumentos distintos de avaliação: verificação de aprendizagem (VAP), atividade disciplinar (ATD), avaliação à distância (AD), avaliação presencial (AP) e exame presencial (EP).

Uma das ferramentas do processo ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas a qualquer momento são as práticas experimentais em ambientes virtuais para a construção do saber: “... pois desenvolvem as capacidades de: compreensão de um problema, simplificação e modelagem do problema, formulação de hipóteses, proposição metodológica, verificação de hipóteses, rea-

lização de medidas, análises de dados, elaboração de conclusões, dentre outras.” (CARDOSO e TAKAHASHI, 2011, p.187).

A experimentação no Ensino de Química tem sua potencialidade fundamentada quando fenômenos e conceitos químicos são compreendidos (PLICAS *et. al.*, 2010). Dependendo do objetivo da atividade, do assunto e da metodologia, a prática faz com que a teoria se torne real (BUENO *et. al.*, 2007). Tal prática é somativa para a aprendizagem: a sua falta causa o desinteresse e a não compreensão dos conteúdos abordados (QUEIROZ, 2004).

Diante deste panorama o corpo docente da Licenciatura em Química da UNIMES, na modalidade a distância, busca sempre abordar práticas experimentais nos componentes curriculares específicos de Química. O curso, que é ofertado desde 2007, nos primeiros anos contou com a abordagem de experimentação apenas para a visualização dos alunos. Nestes casos, eram apresentados objetos de aprendizagem simples, disponíveis em sites com acesso livre na internet e experimentos previamente gravados em vídeo pelos próprios professores, de forma que os alunos não tinham participação ativa nas práticas.

Com o passar do tempo, os professores começaram a pensar em formas de abordar a experimentação, não apenas visando que os alunos do curso visualizassem as práticas, mas que pudessem de fato realizá-las. A partir disso, as práticas experimentais passaram a ser incluídas em atividades avaliativas do curso, como pode ser verificado pela proposta abordada no componente curricular Físico-Química no 1º semestre de 2015 (2015.1), apresentada na Figura 1:

Figura 1. Atividade disciplinar de Físico-Química em 2015.1.

Físico-Química

Com base no artigo proposto como base para esta atividade

Relato de Experiências sobre uma Aula Introdutória no Estudo de Gases

conforme já discutido no fórum não avaliativo, responda aos seguintes questionamentos:

- (valor 0,5 ponto) **Escreva um resumo do item "Percurso Metodológico".**
- (valor 0,5 ponto) **Reproduza o "Experimento 2: O gás ocupa espaço?", conforme orientações na Tabela 2: O gás exerce pressão? apresentado no artigo, tirando uma foto durante a prática. Escreva um relato sobre o experimento, descrevendo como se deu o procedimento, quais foram os resultados observados e adicione a foto (inserindo como imagem). Responda também a questão 5 presente na Tabela 3: Questões propostas do mesmo artigo.**

As respostas devem ser escritas no mesmo espaço disponível para a elaboração do texto online, uma seguida da outra, mantendo uma boa organização. Para adicionar a foto, siga o procedimento de inserção de imagem descrito no texto e no vídeo de ajuda (veja os links nesta semana).

Boa atividade!

Referência:

Souza, P.V.T., Oliveira, D.M., Amauro, N.Q. **Relato de Experiências sobre uma Aula Introdutória no Estudo de Gases.** In: Anais do XVI Encontro Nacional de Ensino de Química / X Encontro de Educação Química da Bahia. 2012. Salvador, Bahia. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/viewFile/7458/5280>>. Acesso em 14 ago 2014.

Em 2015.1 havia 107 alunos matriculados em Físico-Química, componente curricular do 5º semestre da Licenciatura em Química. A atividade contou com a participação de 88 alunos (82% do total da sala), representada na Figura

2, mostrando o quão atrativa foi a atividade. No ensino a distância da UNIMES, ainda que a atividade seja avaliativa, o aluno pode optar por deixar de realizá-la. Nesta atividade, a nota média da sala foi de 0,71 ponto, com notas variando de zero a um ponto.

Figura 2. Quantidade em percentual de alunos que realizaram a atividade disciplinar de Físico-Química em 2015.1.



A atividade tinha como base um artigo científico e era dividida em duas partes, sendo que, na primeira, o aluno deveria escrever sobre um trecho específico do artigo indicado e na segunda, deveria reproduzir um dos experimentos descritos também no artigo. Para responder a segunda parte era necessária a elaboração de um relato com o procedimento, os resultados e uma foto. Os materiais necessários eram todos de fácil acesso e o procedimento a ser realizado, muito simples de ser seguido (Figura 3), aspectos estes muito importantes no caso de um curso à distância, no qual o professor não tem a possibilidade de acompanhar a realização juntamente com seus alunos. A foto garantiria que o experimento havia sido realizado individualmente pelo estudante que postou sua participação na atividade.

Figura 3. Materiais e procedimento do Experimento 2 do artigo base da atividade de Físico-Química em 2015.1.

<p>Materiais necessários:</p> <ul style="list-style-type: none">• Um copo• Uma folha de papel• Uma panela ou tigela funda (com altura maior que a do copo)• Água <p>Procedimento:</p> <p>Foi amassado uma folha de papel e colocada bem no fundo do copo. O copo foi virado de cabeça para baixo para ter certeza de que o papel não iria cair. Foi colocado água na panela e, em seguida, virado o copo de cabeça para baixo novamente e, mantendo-o na posição vertical, empurrado para dentro da panela de água. Após alguns instantes o copo foi retirado e o papel não foi molhado</p>
--

Fonte: SOUZA et al., 2012, p.7.

A fim de demonstrar que o mesmo tipo de atividade tem sido sempre utilizado no curso, este estudo analisa mais três atividades oferecidas no ambiente virtual de aprendizagem: uma no primeiro semestre de 2018 (2018.1) e duas no segundo semestre de 2018 (2018.2).

A Figura 4 representa a proposta da atividade avaliativa experimental de Introdução à Química, componente curricular do 1º semestre da Licenciatura em Química, em 2018.1. Foi solicitada aos alunos a realização de dois experimentos de separação de misturas heterogêneas: um pelo processo de peneiração e outro pelo processo de decantação. Em ambas as situações, o estudante precisava escolher os compostos que formariam cada mistura a ser separada, de forma que tinha certa participação já nos materiais a serem usados na prática experimental. Para o primeiro experimento, a escolha seria de dois sólidos que deveriam ser misturados e, posteriormente, peneirados. Muitos alunos escolheram a mistura areia com pedras, substâncias fáceis de serem obtidas, cuja peneiração também se dava com grande facilidade. No segundo experimento, era preciso realizar uma decantação, com prévia mistura entre um líquido e um sólido que formassem uma mistura heterogênea. A areia foi novamente escolhida por grande parte da turma, agora misturada com água. Mais uma vez, pode-se observar que as escolhas foram sempre de substâncias de fácil acesso e custo, o que era esperado. Para a resposta era necessário escrever um relato com o material utilizado, o procedimento realizado e o resultado obtido, para cada experimento proposto.

Figura 4. Atividade disciplinar de Introdução à Química em 2018.1.

Nesta atividade vamos tratar sobre as separações de misturas homogêneas e heterogêneas de forma prática. Mas antes da aplicação em experimentos, é importante conhecer a teoria. Assim, comece pela leitura das aulas-texto 3 e 4 do nosso material e pesquise o conteúdo nos livros disponíveis em nossa Biblioteca Virtual.

Também assista aos seguintes vídeos:

- Separação de mistura homogênea – disponível no Laboratório Didático Virtual – Escola do Futuro – USP. Para acessar utilize o seguinte endereço eletrônico (basta copiar e colar na barra de busca): http://www.labvirtq.fe.usp.br/simulacoes/quimica/sim_qui_zanzan.htm.

- Revisando a aula do professor de química disponível no Laboratório Didático Virtual – Escola do Futuro – USP. Para acessar utilize o seguinte endereço eletrônico (basta copiar e colar na barra de busca): http://www.labvirtq.fe.usp.br/simulacoes/quimica/sim_qui_revisandoaaula.htm.

Para esta atividade, você deverá **realizar dois procedimentos práticos de separação de misturas**:

- **Separação de uma mistura heterogênea usando o método da peneiração.** A peneiração é usada para separação de mistura heterogênea **sólido-sólido**. Escolha dois sólidos que formem uma mistura heterogênea e realize o processo da peneiração para a separação.

- **Separação de uma mistura heterogênea usando o método da decantação.** A decantação é usada para separação de mistura heterogênea **sólido-líquido**. Escolha um sólido e um líquido que formem uma mistura heterogênea e realize o processo da decantação para a separação.

Escreva um relato separadamente para cada uma das separações de misturas realizadas, apresentando o material utilizado, o passo-a-passo de cada experimento e o resultado obtido. Utilize um local limpo e com espaço suficiente para cada prática (pode ser no polo de apoio presencial ou em sua casa).

Também será necessária a postagem de 2 fotos de cada experimento. Todas as fotos (4 no total) deverão ser copiadas para um único arquivo word, pois só há possibilidade de anexar 1 (um) arquivo nesta atividade.

Tenha cuidado com a escrita e organização do texto a ser apresentado. Escreva com suas próprias palavras (textos copiados da internet, livros ou revistas não serão considerados válidos).

Dica: Escolha misturas compostas por substâncias de fácil acesso.

Boa atividade!

Figura 5. Quantidade em percentual de alunos que realizaram a atividade disciplinar de Introdução à Química em 2018.1.



A sala de Introdução à Química era composta em 2018.1 por 92 alunos, dos quais 75 realizaram a atividade (82% do total), como mostra a Figura 5. Coincidentemente, o percentual de participação nesta atividade foi exatamente o mesmo que o verificado em 2015.1, na atividade de Físico-Química, ou seja, a participação foi igualmente satisfatória quanto ao número dos que participaram.

Em relação ao aproveitamento, a média das notas dos alunos teve uma leve elevação de 71% para 75,6%. Neste último caso, a nota variou de zero a 1,5 ponto, dos quais os 75,6% indicam uma média de nota no valor de 1,13 ponto.

As duas atividades escolhidas para serem analisadas referentes ao segundo semestre de 2018 podem ser comparadas quanto à complexidade do conteúdo e das respostas esperadas, visto que uma delas tinha como público-alvo os alunos ingressantes no curso (1º semestre) e a outra, os alunos do penúltimo período (5º semestre), ressaltando que a Licenciatura em Química é oferecida em seis semestres. Foram mantidos os componentes curriculares das atividades apresentadas anteriormente, também para ser possível um comparativo quanto à participação e aproveitamento em nota dentro de um mesmo componente, mas em semestres letivos diferentes.

A atividade disciplinar experimental de Introdução à Química, no segundo semestre de 2018, também tinha como temática as misturas, mas a proposta continha diferenças. Desta vez a atividade estava separada em dois itens. No item a, os estudantes deveriam realizar dois procedimentos de preparação de misturas, a partir de quantidades definidas de cada substância, todas elas de uso cotidiano (água, açúcar e óleo). Também foram indicadas as utilizações de materiais disponíveis em casa, como copo de vidro e colher (sugerida em alternativa ao bastão de vidro). Depois de preparada cada mistura, o aluno deve-

ria ser capaz de classificá-las como homogêneas ou heterogêneas. O subsídio teórico também estava presente na proposta da atividade, apresentada na íntegra na Figura 6. Para o item b, os estudantes deveriam escolher dois sólidos para realizar o processo de separação por catação, que pode ser feito até mesmo com as mãos. Assim como no primeiro semestre letivo, os alunos puderam ser parte ativa da escolha de materiais neste item. O feijão foi um dos compostos mais escolhidos, sendo que, para formar a mistura, o segundo composto variou entre arroz, pedras, milho e soja.

Figura 6. Atividade disciplinar de Introdução à Química em 2018.2.

Nesta atividade vamos tratar sobre as separações de misturas homogêneas e heterogêneas e a classificação do tipo de mistura de forma prática. Mas antes da aplicação em experimentos, é importante conhecer a teoria. Assim, comece pela leitura das aulas-texto 3 e 4 do nosso material e pesquise o conteúdo nos livros disponíveis em nossa Biblioteca Virtual.

Também assista aos seguintes vídeos:

- Separação de mistura homogênea – disponível no Laboratório Didático Virtual – Escola do Futuro – USP. Para acessar utilize o seguinte endereço eletrônico (basta copiar e colar na barra de busca): http://www.labvirtq.fe.usp.br/simulacoes/quimica/sim_qui_zanzan.htm.

- Revisando a aula do professor de química disponível no Laboratório Didático Virtual – Escola do Futuro – USP. Para acessar utilize o seguinte endereço eletrônico (basta copiar e colar na barra de busca): http://www.labvirtq.fe.usp.br/simulacoes/quimica/sim_qui_revisandoaaula.htm.

Para esta atividade, você deverá realizar dois procedimentos práticos:

a) Identificação do tipo de mistura (homogênea / heterogênea). Siga os procedimentos abaixo:

--- Em um copo de vidro junte 200 ml de água com aproximadamente 30 g (1 colher de sopa) de açúcar. Mexa usando um bastão ou uma colher. Observe e identifique se a mistura é homogênea ou heterogênea.

--- Em um copo de vidro junte 200 ml de água com aproximadamente 15 mL (1 colher de sopa) de óleo. Mexa usando um bastão ou uma colher. Observe e identifique se a mistura é homogênea ou heterogênea.

b) Separação de uma mistura heterogênea usando o método da catação. A catação é usada para separação de mistura heterogênea sólido-sólido. Escolha dois sólidos que formem uma mistura heterogênea e realize o processo da catação para a separação.

Escreva um relato separadamente para cada um dos itens (a e b), apresentando o material utilizado, o passo-a-passo de cada experimento e o resultado obtido. Utilize um local limpo e com espaço suficiente para cada prática (pode ser no polo de apoio presencial ou em sua casa).

Também será necessária a postagem de fotos de cada experimento realizado por você. Todas as fotos poderão ser copiadas para um único arquivo word, pois só há possibilidade de anexar 1 (um) arquivo nesta atividade.

Tenha cuidado com a escrita e organização do texto a ser apresentado. Escreva com suas próprias palavras (textos copiados da internet, livros ou revistas não serão considerados válidos).

Boa atividade!

O número de alunos total da sala de Introdução à Química no segundo semestre, era de 77 alunos, dos quais 61 postaram sua participação nesta atividade cujo percentual está representado na Figura 7. Relacionando diretamente com o primeiro semestre letivo, a participação teve uma ligeira queda (de 82% para 79%), mas ainda considerada uma participação de uma parcela

muito significativa da turma. As notas também tiveram pequena diminuição, já que nesta situação a média em percentual da nota foi de 72%, o que significa uma nota média de 1,08 ponto, considerado um bom aproveitamento já que a nota máxima seria 1,5 ponto.

Figura 7. Percentual de alunos que realizaram a atividade disciplinar de Introdução à Química em 2018.2.



Para finalizar a análise de atividades experimentais, a Figura 8 apresenta a proposta da atividade disciplinar de Físico-Química em 2018.2. Tendo em vista que a referida unidade curricular pertence ao 5º semestre da matriz curricular da Licenciatura em Química, o estudante deveria realizar uma prática a partir de um vídeo indicado e disponível no YouTube e, posteriormente, elaborar um relatório do experimento. O relatório do experimento deveria conter todos os itens que o pressupõem e que estavam descritos na orientação da atividade.

Quando o texto resposta solicitado pela atividade direcionada aos alunos de 1º semestre é comparado ao solicitado para os alunos de 5º semestre é perceptível que o grau de dificuldade aumentou. Ainda não era esperado que estudantes ingressantes elaborassem um relatório de experimento, mas para estudantes que se aproximam da conclusão do curso esta redação deve ser parte de seu aprendizado.

Em relação aos materiais para execução do experimento, a opção por materiais de fácil acesso e baixo custo foi mantida, agora por parte do professor, que apontou a obrigatoriedade em reproduzir o que visualizassem no vídeo indicado. Deveriam ser usados um papel e uma tesoura (para cortar o papel em espiral), uma vela e uma fonte para acendê-la (fósforo, por exemplo) e um pedaço de barbante. No procedimento, bastante simples, os estudantes deveriam verificar o que acontecia com a espiral de papel presa ao barbante quando era aproximada e quando era afastada da chama da vela.

Figura 8. Atividade disciplinar de Físico-Química em 2018.2.

Para iniciar esta primeira atividade, assista ao vídeo 'Experiência de Termodinâmica', postado pelo canal do YouTube Ciência Curiosa e disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=h2fSVT3kuHM>

Na sequência você deverá reproduzir o experimento visualizado no vídeo. Tire de 2 a 3 fotos do experimento sendo realizado por você. Se for necessário, solicite ajuda da família, amigos ou do tutor do polo para as fotos.

Agora você deverá escrever e postar nesta atividade o **Relatório do Experimento realizado por você**, que deverá conter os seguintes itens:

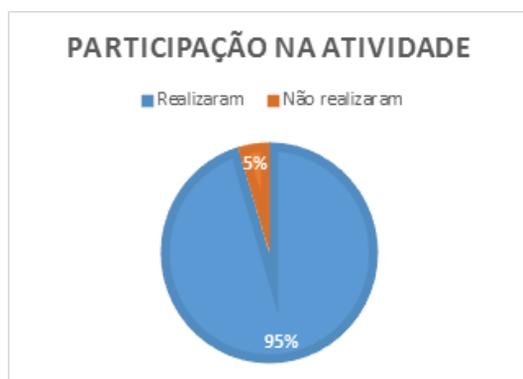
- **Introdução** (pode ter apenas 1 ou 2 parágrafos com a teoria sobre calor). Se for necessária a transcrição de um trecho de livro ou site, faça a citação direta seguindo as normas ABNT, caso contrário poderá ser considerado plágio.
- **Objetivo**
- **Material e Procedimento**
- **Resultados e Discussão** (item com apresentação do que foi visualizado, inserção das fotos e explicar o motivo daquele resultado visualizado)
- **Conclusão** (pode ter apenas um parágrafo, bem simples)
- **Referências Bibliográficas** (indicar fontes nas quais se baseou para a escrita da introdução e, se necessário, para a escrita da discussão).

Atenção: No relatório do experimento os verbos deverão estar no passado, pois você está relatando uma prática que já foi realizada.

Boa atividade!

Em Físico-Química, o número total de alunos na sala era de 86 alunos. Destes, 82 postaram suas participações na atividade, chegando ao maior percentual de participação entre as atividades analisadas (Figura 9).

Figura 9. Quantidade em percentual de alunos que realizaram a atividade disciplinar de Físico-Química em 2018.2.



Com notas entre zero e 1,5 ponto, a média nesta atividade foi de 1,06 ponto (71% da nota máxima), mais uma vez mostrando que a maior parte dos alunos cumpriu esta atividade avaliativa e com bom aproveitamento em nota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe a reflexão sobre a prática experimental de Química em ambientes virtuais de aprendizagem, que devem também fazer parte da formação dos licenciandos em Química.

Ao analisar as exigências das práticas laboratoriais em componentes curriculares específicos dos conteúdos de Química, aparecem as dificuldades de incluí-las durante cada semestre letivo. Neste sentido, as inovações da tecnologia aliadas à experimentação em EAD mostram-se potenciais ferramentas pedagógicas, desmistificando o pensamento de que experimentos devam ser praticados somente em laboratório físico, utilizando-se de materiais caros.

Uma das perspectivas é propor algumas práticas experimentais no ambiente virtual de aprendizagem, sendo ofertadas para os componentes curriculares no curso de Licenciatura em Química. Outro desafio é abordar a experimentação, não apenas visando que os alunos do curso somente visualizem as práticas, mas que possam de fato realizá-las. Diante disso, a análise dos dados apresentados demonstrou o interesse no cumprimento de atividades avaliativas com elevados índices de participação, além de bom aproveitamento quando verificadas as notas obtidas em tais atividades. Os alunos se empenharam na realização das referidas atividades, conquistando, assim, notas satisfatórias e comprovando que é viável e exitosa a abordagem experimental em cursos a distância.

Portanto, as práticas experimentais em ambientes virtuais são uma ferramenta no processo ensino-aprendizagem no curso de Química, logo, a teoria e a prática se complementam.

Considera-se que os resultados obtidos para o curso de Licenciatura em Química da UNIMES Virtual foram bastante satisfatórios, evidenciando tanto a importância dos alunos terem conhecimentos através de experiências proporcionadas pela tecnologia, para que possam realizar experimentos e testar hipóteses, quanto a importância dos docentes fazerem uso de práticas experimentais no ensino de Química que podem ser aplicadas de diversas formas. A busca de novos experimentos nos incentivou a dar continuidade a este estudo, posto que parecem incontáveis as possibilidades de exploração dessa metodologia em EAD.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, J. A. Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 28, n. 2, p. 143 – 50, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **PCN + Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf Acesso em: 07 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 1.303/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 4 dez. 2001. Seção 1, p 25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Laboratórios baseados na Internet**: desenvolvimento de um laboratório virtual de química na plataforma MOODLE. Dissertação (Mestrado em Educação Multimídia) - Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Portugal, 2007. Disponível em: http://www.academia.edu/1251003/Laborat%C3%B3rios_Baseados_na_Internet_desenvolvimento_de_um_laborat%C3%B3rio_virtual_de_qu%C3%ADmica_na_plataforma_MOODLE. Acesso em: 07 fev. 2019

BUENO, L.; MOREIRA, K.C.; SOARES, M.; WIEZZEL, A.C.S.; TEIXEIRA, M.F.S. DANTAS, D.J. O ensino de química por meio de atividades experimentais: a realidade do ensino nas escolas. In: NOBRE, Silvania Lanfredi; LIMA, José Milton de. (Org.). **Livro Eletrônico do Segundo Encontro do Núcleo de Ensino de Presidente Prudente**. São Paulo: Unesp, 2007.

CARDOSO, Dayane. C.; TAKAHASHI, Eduardo. K. Experimentação remota em atividades de ensino formal: um estudo a partir de periódicos Qualis A. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 11, n. 3, p.185 – 208, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOLMESLAND, Içara da S. Qualidade e equidade no acesso ao conhecimento: experiências de uma sociedade igualitária. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 26, n. 50, p. 45–70, 2003.

LALUEZA, J.L. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, Cesar.; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.

MALDANER, Otavio. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**: Professor Pesquisador. 2.ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

MATAR, João.; MAIA, Carmem. **ABC da EAD**: educação a distância hoje. São Paulo: Person, 2007, 170 p.

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

OLIVEIRA NETTO, Alvim A. **Novas tecnologias & universidade:** da dialéctica tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis, Vozes. 2005.

PLICAS, Lidia M. de Almeida. et al, **O uso de práticas experimentais em Química como contribuição na formação continuada de professores de Química.** Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP, São José do Rio Preto, 2010.

QUEIROZ, Salete. L. Do fazer ao compreender ciências: reflexões sobre o aprendizado de alunos de iniciação científica em química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, 2004.

SICCA, Natalina Aparecida L.; Razões históricas para uma nova concepção de laboratório no Ensino Médio de Química. **Paidéia**, n.10-11, p. 115-129, 1996.

SOUZA, Paulo Vitor T., OLIVEIRA, Daiane M., AMAURO, Nicéia Q. Relato de experiências sobre uma aula introdutória no estudo de gases. *In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA / X ENCONTRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA DA BAHIA.* 2012. Salvador. **Anais.** Salvador. p. 1-11.

VILLATE, Jaime E. E-Learning na Universidade do Porto: Física dos Sistemas Dinâmicos 2004/2005. *In: II WORKSHOP E-LEARNING UPORTO, Estudo de caso.* Porto, Portugal, *December 15 to 16, 2005.* 16 pp.

ENSINO DE GEOGRAFIA E O USO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA: EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIMES

ERIKA MEGUMY TSUKADA
MARIA GLÓRIA DA SILVA CASTRO
RAFAEL PEZZUOL ALMEIDA
SIMONE REZENDE DA SILVA

RESUMO

O ensino a distância tem sido uma modalidade em franco crescimento, fazendo-se necessária uma reflexão sobre a formação de seus professores. Especificamente no curso de Geografia, destaca-se, neste artigo, a aplicação de linguagens que dinamizam a aprendizagem com foco na linguagem cinematográfica. O recurso pedagógico se justifica, sendo um desafio atual tornar o ensino em geral mais atrativo e interativo. A metodologia aplicada foi a consulta bibliográfica em obras relevantes, anais de encontros de pesquisadores e a experiência já construída no GEOCine do Laboratório Virtual de Geografia da UNIMES. Autores como Fioravante e Ferreira, e Barbosa deram o embasamento para compreender que a linguagem cinematográfica é uma alternativa à linguagem escrita, predominante no ensino básico, bem como forma de favorecer o ensino interdisciplinar ao possibilitar a integração de temas de variadas áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia. Linguagem Cinematográfica. Educação a distância.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como tema o ensino de Geografia e a aplicação de linguagens que dinamizam a aprendizagem, com foco na linguagem cinematográfica.

Este tema se justifica, pois é sempre um grande desafio tornar o ensino em geral mais significativo e estimulante. O uso de diferentes linguagens em

Geografia permite ao professor que propicie uma maior imersão nos temas, sendo que os filmes e documentários ajudam a aproximar o conteúdo da realidade.

A questão que move esta pesquisa é indagar: como o curso de formação em Licenciatura em Geografia em Educação a Distância (EAD) desenvolve o tema sobre as diferentes linguagens enquanto práticas pedagógicas, especialmente a cinematográfica?

O objetivo deste artigo é investigar a resposta dos futuros professores sobre o uso da linguagem cinematográfica por meio do registro de participação deles no GeoCine do Laboratório virtual de Geografia.

A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, consulta aos dados do sistema Moodle sobre *feedbacks* dos alunos a respeito dos filmes assistidos, no período entre 2016 e 2018, e a consulta aos professores do curso de licenciatura sobre a aplicação de filmes em atividades das disciplinas.

Esta pesquisa iniciou com o levantamento de dados bibliográficos buscando os referenciais teóricos deste tema, sendo que Barbosa (1999), nos alerta a respeito dos problemas que filmes podem provocar quando não avaliados criteriosamente, pois muitos deles possuem mensagens subliminares que não são de interesse do professor, como a reprodução de preconceitos, de discriminações, entre outros.

Piedade e Pires (2014), tratam da utilização de filmes, documentários e vídeos curtos pela Geografia no ensino médio, apresentando embasamento teórico e sugestões de práticas como proposição de atividades aos alunos.

Fioravante e Ferreira (2016), avaliam os aspectos teóricos, metodológicos e temáticos que explicam a ampla aplicação da linguagem cinematográfica no ensino da Geografia, concluindo que parte dos professores considera que os filmes significam a representação da realidade, enquanto outros questionam essa representatividade.

O levantamento bibliográfico possibilitou a discussão sobre o ensino de Geografia e a formação de professores em EAD. A pesquisa nas publicações de eventos de Geografia permitiu a avaliação da importância da linguagem cinematográfica em curso de formação de professores a distância.

2 A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E A APLICACAO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A utilização de filmes em sala de aula é instrumento eficaz de ensino aprendizagem tanto para a Educação Básica quanto para a Superior. Na formação de professores é importante para exemplificar determinados conteúdos, torná-los mais acessíveis, pois o uso das mídias possibilita um contato mais próximo por meio de ficções baseadas em fatos ou documentários.

Essa proximidade com o real, que muitas vezes não está ao alcance dos alunos, é fundamental para uma formação sólida e facilitadora do uso de recursos audiovisuais na vida dos futuros professores.

[...] o cinema pode cumprir um papel saudável e esclarecedor no processo de escolarização. Não há como compreender a comunicação imagética sem o pensamento, sem o esforço intelectual. O acesso fácil às imagens não quer dizer um fácil entendimento de suas formas (PIOVESAN, BARBOSA e COSTA. 2010, p. 1).

Dessa forma, a orientação do professor se faz necessária e é primordial para que a aplicação da linguagem cinematográfica não seja de uso comum e banalizada. A aplicação de filmes como prática, por vezes, encontra resistência da própria equipe pedagógica, exatamente por não haver essa orientação para o professor em sala.

Com a contextualização e orientação do professor é possível mostrar ao educando todo o potencial da prática e estimular o senso crítico. Assim, ele passa também a ser capaz de fazer o uso correto da mídia em sala de aula.

A diversificação das mídias utilizadas gera riqueza na aprendizagem do aluno. Os filmes, vídeos curtos e imagens ampliam as possibilidades de ensino. Contudo, é importante frisar que o predomínio da linguagem escrita no ensino ainda é uma realidade, mesmo na modalidade a distância, sendo, portanto, de fundamental importância a ampliação do uso de outras linguagens.

Os autores consultados para a realização da pesquisa destacam a importância de aproximar o aluno de realidades, que por muitas vezes não são as suas, tornando, assim, o ensino e a aprendizagem de temas relevantes mais efetivos.

Outro fator que deve ser levado em consideração é o potencial do uso de tal linguagem na aproximação da Geografia com outras disciplinas como Literatura, Biologia, História e Sociologia, de modo a favorecer a interdisciplinaridade e a melhor compreensão dos conteúdos.

Como exemplos é possível destacar assuntos interdisciplinares como o desmatamento ou poluição que podem ser tratados por meio da linguagem cinematográfica. Grandes obras como *Vidas Secas* de Graciliano Ramos (1938) e *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa (1956), representantes do Regionalismo Moderno na literatura também podem ser trabalhadas por meio de minisséries e filmes, rendendo, em geral, bons resultados na relação ensino aprendizagem.

[...] ver filmes, discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas 'naturalizantes' do senso comum (TEIXEIRA, 2006, p. 08).

Como diz Cipolini (2008),

[...] o filme pode ser utilizado como instrumental didático ilustrando conteúdos, principalmente referentes a fatos históricos; como motivador, na introdução de temas psicológicos, filosóficos e políticos, estimulando o debate; ou como um objeto de conhecimento, na medida em que é uma forma de reconstrução da realidade (CIPOLINI, 2008, p. 19).

2.1 CINEMA E O ENSINO DA GEOGRAFIA

A aplicação da linguagem cinematográfica no ensino da Geografia possibilita ao professor o desenvolvimento e a formação do processo cognitivo do aluno, ao viabilizar, quando empregado de forma adequada, a capacidade de reflexão do mundo real e do lúdico.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.265) apontam que “um filme é composto por múltiplas linguagens integradas na constituição de um todo”, e enquanto um importante recurso didático, propicia ao aluno o entendimento do “espaço geográfico como uma construção histórico-social, fruto das relações estabelecidas entre a sociedade e natureza”.

Para Castellar e Vilhena (2012), a edição de um filme realizado pelo próprio aluno, o conduz a se apropriar do conteúdo, por meio da pesquisa, a fim de organizar o roteiro e a edição. Desta forma, consideram que:

Ao realizar um filme, o aluno está preparando um roteiro de pesquisa, que consideramos uma pesquisa científica, na medida em que ele terá de organizar os dados da pesquisa em um roteiro, selecionar a trilha sonora, estruturar a sequência dos assuntos ou diálogos. Para realizar essas etapas, o aluno relacionará os conceitos que estruturam o conhecimento geográfico com os conteúdos. Além disso, em grupo, ele terá de aprender a conduzir uma filmagem (CASTELLAR & VILHENA, 2012, p. 85).

A aplicação do filme como recurso didático auxiliar ao desenvolvimento dos conteúdos geográficos foi desenvolvida por Silva (2011), ao realizar a prática com uma turma de alunos do ensino noturno do 9º ano de uma escola pública. Para isso, efetuou uma análise prévia das características socioeconômicas destes alunos, com o objetivo de escolher um filme adequado.

Após a realização de reflexões acerca do filme “Diamante de sangue”, Silva (2011) considerou que:

[...] a intenção de usar o filme cinematográfico era a de iniciar o estudo do continente africano, mostrando a existência de organizações sociais diversas no continente, sua evolução/modificação impulsionada pelas formas recentes de ocupação europeia, gerando como consequência os principais problemas enfrentados hoje pelo continente. Esses conteúdos seriam então trabalhados de forma integrada, sem a separação marcante entre aspectos naturais e humanos, tão comuns na geografia escolar. Ou seja, desejávamos

abandonar a forma tradicional de apresentação do conteúdo escolar sobre o continente africano, quase sempre pautada na descrição das paisagens naturais ou na análise de dados sobre a pobreza lá existente. O filme nos mostra essas questões de forma interligada com a apresentação das paisagens naturais fascinantes e marcadas pela presença humana. Além disso, é plasticamente muito bonito, apesar das fortes cenas de violência, e apresenta cenas que podem gerar discussões sobre os valores individuais e sociais do mundo atual (SILVA, 2011, p. 55).

Em um estudo realizado sobre o uso de vídeo no ensino da Geografia, Borges Neto e Vlach (2015), consideraram que esta prática nas diferentes modalidades de cursos oferecidos à distância, enriquece os estudos de forma geral, principalmente pela facilidade de visualização por meio de computadores. Acrescentam ainda, que em Geografia os vídeos contendo mapas estáticos e interativos, filmes/trechos de filmes e documentários, curta-metragem, entre outros, são úteis ao se contextualizarem temas e conceitos geográficos.

Como forma de analisar a inserção de diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem da Geografia na modalidade a distância de futuros docentes, Bertin, Paulo e Endo (2018), realizaram uma pesquisa com 34 alunos matriculados na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, do curso de Licenciatura em Geografia, de uma Instituição Pública e ofertada na modalidade de ensino à distância. Os resultados demonstraram que a inserção de diferentes linguagens ocorre de maneiras diferentes em todas as disciplinas do curso, e que o computador e as diferentes mídias contribuíram na produção do conhecimento, entendendo que se vivencia a nova realidade da sociedade, como a sociedade da informação.

Entende-se, portanto, que a aplicação da linguagem cinematográfica, como um importante recurso didático no ensino da Geografia, favorece a compreensão dos processos de produção do espaço pelos alunos.

2.2 LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIMES

Os laboratórios de ensino nos cursos de licenciatura em Geografia apontam para a perspectiva da formação do professor pesquisador, possibilitando a produção de materiais didáticos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e, principalmente, a reflexão sobre o significado dessas atividades no processo da aprendizagem. Os laboratórios de ensino fomentam a pesquisa na escola básica, através da:

[...] formação crítico-reflexiva do docente ao passo que possibilita o mesmo fugir das amarras do livro didático e torná-lo capaz de elaborar seu próprio recurso didático-pedagógico, necessário ao processo de ensino-

aprendizagem, em particular, aquele destinado ao ensino de lugares específicos. (SANTOS e SANTOS, 2017, p.1)

O Laboratório Virtual de Geografia é um recurso presente no curso de Licenciatura em Geografia da UNIMES, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais acessível por realizar práticas pertinentes às disciplinas do curso, por meio de atividades e linguagens peculiares ao ensino da Geografia nas escolas básicas. O laboratório representa uma opção para o estudante poder conhecer e discutir temas interdisciplinares através de práticas diferenciadas, como o estudo do espaço rural e urbano a partir de roteiros para trabalhos de campo, a produção de material didático como a orientação para a elaboração de maquetes, entre outros.

Na sala do Laboratório Virtual de Geografia, presente na plataforma do curso desde 2016, o estudante encontra a possibilidade de trocar ideias com os professores e colegas sobre temas atuais, que fortalecem a formação do professor através da discussão de problemas reais e complexos do cotidiano escolar.

No curso de Licenciatura em Geografia da UNIMES a aplicação da linguagem cinematográfica ocorre no Laboratório Virtual de Geografia, por meio do GEOCine, e em atividades elaboradas pelas disciplinas, que serão apresentadas a seguir.

O estudante encontra no GEOCine a oportunidade de discutir as contribuições da Geografia no Ensino Fundamental e Médio através de filmes selecionados pelos professores.

O GEOCine está organizado em quatro partes, iniciando com informações sobre filmes indicados para a discussão, contendo um resumo de cada filme, a identificação do link em que pode ser assistido e uma lista com os temas que podem ser tratados nas aulas de Geografia.

Em um segundo momento, é disponibilizado um fórum para possibilitar o debate sobre os filmes assistidos, envolvendo estudantes e professores. Na terceira parte, o estudante encontra no GEOCine um fórum para a indicação de outros filmes, ampliando as possibilidades de discussão na sala. Por último, o estudante encontra no GEOCine a indicação de pesquisas sobre a importância dos filmes para o ensino da Geografia nos ensinos Fundamental e Médio.

Desde 2016, o filme “As vinhas da Ira” (FORD, 1940) é indicado pelos professores do curso para ser discutido no GEOCine. O filme trata da vida de uma família de pequenos agricultores que são expulsos de suas terras em plena depressão econômica. O filme é indicado para ser explorado em aulas que discutam a relação entre o espaço urbano e o rural, migrações e economia agrária.

Outro filme indicado é “Uma verdade inconveniente” (GUGGENHEIM, 2006), um documentário que registra algumas das apresentações de Al Gore, especialmente pelos Estados Unidos, explicando sobre o fenômeno do aqueci-

mento global e suas consequências para o mundo. Se contrapondo ao filme de Guggenheim (2006), temos o documentário “A grande farsa do aquecimento global” (DURKIN, 2007), que foi exibido por uma rede de TV britânica, apresentando a teoria dos céticos, que se contrapõe aos argumentos do aquecimento global. Os dois filmes são indicados para discussões mais específicas, como na disciplina de Climatologia, como também nos temas mais amplos que envolvem a relação entre a sociedade e a natureza enquanto objeto de estudo da Geografia.

A utilização da linguagem cinematográfica é muito difundida no curso de Geografia da UNIMES, dada à importância enquanto recurso para os estudos da Geografia escolar, inclusive sendo tema para o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Os estudantes do curso, organizados em grupos de até cinco pessoas, foram orientados no segundo semestre de 2014 a pesquisar sobre a importância das diferentes linguagens no ensino da Geografia, sendo que parte dos professores orientadores optou por focar o uso dos filmes enquanto linguagem, mais especificamente sobre a questão da água para a sociedade contemporânea.

Além da pesquisa bibliográfica, os estudantes de TCC deveriam optar entre duas produções cinematográficas para propor um plano de aula a ser desenvolvido com alunos do ensino médio. A primeira produção era a animação “O homem que plantava árvores” (BACK, 1987), que conta a história de um homem que plantou árvores em uma área degradada, transformando-a em uma floresta. A linguagem poética trata da relação entre a sociedade e a natureza, destacando como a ação humana transforma o ambiente.

A outra opção foi o documentário “FLOW - Por amor à água” (SALINA, 2008), que apresenta os vários conflitos relativos à água no mundo contemporâneo, especialmente quando a água é tratada enquanto mercadoria, sendo explorada como recurso econômico em várias partes do mundo.

Os estudantes foram orientados a atentar para as intenções dos autores das obras cinematográficas indicadas, evitando transmitir sem crítica quaisquer valores etnocêntricos e arquetípicos. (BARBOSA, 2013).

O acompanhamento dos trabalhos com os estudantes considerou a proposta de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), que roteirizaram a exibição de filmes para objetivar os interesses geográficos durante a exibição, bem como alertam para a ampla aceitação da ideia de que os filmes são representações do real.

Professores e alunos devem ter em mente que o cinema é um produto industrial no qual trabalham pessoas que fazem partes específicas em um determinado momento da produção e não conhecem o todo do produto em processo de fabricação. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 282)

A maior parte dos estudantes não conhecia esses filmes e aderiu aos procedimentos da pesquisa com muita desenvoltura e animação. As propostas apresentadas pelos grupos foram bem criativas e consistentes, indicando o entendimento e envolvimento dos estudantes com a proposta do TCC naquele semestre, que foi desenvolvida também nos semestres seguintes, alterando-se os filmes indicados e os temas de interesse.

Uma prática recorrente entre os professores do curso de Geografia da UNIMES é a utilização de filmes em suas atividades avaliativas, tendo em vista que a modalidade a distância possibilita o acesso de multimídias pelo aluno. Na disciplina “Produção de Material Didático”, oferecida no 5º semestre do curso de Geografia, a atividade avaliativa requereu a leitura pelo aluno de uma aula denominada “Cinema e Geografia”, bem como que assistisse ao filme “Policarpo Quaresma - Herói do Brasil” de Paulo Thiago (1998) e elaborasse um roteiro de aula contendo dados, tais como: o assunto tratado pelo filme, quais objetivos que se pretendia alcançar com o conteúdo do filme, qual a importância para o estudo da Geografia e a sua interdisciplinaridade, e finalizasse com uma proposta de avaliação.

Outra atividade avaliativa foi realizada na disciplina “Elementos de Cartografia”, ofertada no 1ª semestre do curso, em que o aluno deveria assistir ao vídeo “Cartografia Escolar”, disponível na Univesp TV, e após, conceituar a Cartografia escolar e o seu processo de ensino da Geografia, com base na discussão realizada pela Profª Drª Fernanda Padovesi, da Universidade de São Paulo, em 2012.

Na disciplina “Cartografia Temática”, oferecida no 4º semestre do curso de Geografia, os alunos tiveram a oportunidade de assistir ao vídeo “Complementares - Cartografia: Atlas”, com os Professores Dr. Hervé Thery e Júlia Andrade, e disponível na TV Cultura, no qual se discutia o que é a infocartografia e a sua importância, enquanto recurso didático inserido pelas novas tecnologias no ensino da cartografia e como é produzido um Atlas Escolar.

Vê-se, portanto, que os recursos de multimídia, em especial os vídeos que contêm documentários ou filmes, integram disciplinas dos diferentes semestres do curso de Geografia, como forma de aproximar os alunos e, futuros professores de Geografia, neste universo midiático.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia pelo uso da linguagem cinematográfica propicia aulas diferenciadas, ampliando a discussão dos temas significativos da disciplina por meio dos filmes, animações e documentários, dentre outros, oferecendo alternativas à linguagem escrita, que é predominante nas várias

modalidades de ensino. O curso de Licenciatura em Geografia em Educação a Distância (EAD) da UNIMES, oferece em várias disciplinas oportunidade para que os futuros professores desenvolvam práticas pedagógicas vinculadas à linguagem cinematográfica, reforçando a sua importância na compreensão dos processos geográficos de produção do espaço na escola básica.

Os autores consultados destacam que a capacidade em diminuir distâncias entre diferentes realidades presentes no mundo atual é uma das qualidades que a exibição de filmes possibilita, mesmo havendo dúvidas a respeito da fidelidade das obras na representação da realidade. O favorecimento do ensino interdisciplinar também é ressaltado pelos autores, sendo uma contribuição que o uso das diferentes linguagens possibilita em aulas, integrando temas das variadas áreas do conhecimento e favorecendo o desenvolvimento das habilidades necessárias pelos estudantes.

As pesquisas consultadas alertam para os desafios enfrentados pelos professores que encontram, em muitas escolas, a utilização dos filmes como recurso para distrair os estudantes durante as faltas dos professores. Outro obstáculo ao uso dos filmes nas escolas é a ausência de preparo do docente, seja pela escolha inadequada do filme ou pela longa duração da obra, em conduzir a exibição sem um objetivo claro, o que favorece a dispersão dos estudantes.

Aos professores cabe fazer a escolha das melhores películas que tratem dos conteúdos geográficos, estabelecendo um roteiro a ser acompanhado pelos estudantes para a análise da obra durante a exibição, que pode ser interrompida para reforçar significados e destacar situações representativas aos temas da aula. Outro ponto destacado pelos autores é a necessidade de os professores estarem alertas para decodificar as mensagens subliminares presentes nas produções, que não podem ser apresentadas aos estudantes sem a devida crítica.

A importância dos laboratórios de ensino nos cursos de licenciatura em Geografia foi reforçada pelos autores consultados como um excelente recurso para incentivar a formação do professor como pesquisador, através de reflexão sobre suas práticas docentes, da produção de materiais didáticos e do desenvolvimento de atividades pedagógicas, como o uso da linguagem cinematográfica.

No Laboratório Virtual, o estudante dispõe do GEOCine, onde conhece alguns filmes selecionados pelos professores para planejamento de suas futuras aulas na escola básica. Para facilitar a atualização mais frequente dos filmes, entende-se que os professores podem comentar sobre as obras cinematográficas usadas em suas disciplinas, concentrando no GEOCine as experiências com essa linguagem durante o curso. Com a atualização frequente, seria possível ampliar a integração com os alunos, que poderiam enviar

críticas e sugestões, bem como apresentar suas dificuldades, com o intuito de atender da melhor maneira as suas necessidades para a utilização da linguagem cinematográfica nas futuras aulas.

Dessa forma, cabe aos professores e aos desenvolvedores da plataforma do EAD a pesquisa de novos recursos de multimídia e da linguagem cinematográfica, indicando as necessidades que devem ser supridas para o desenvolvimento dessa importante prática docente.

Este estudo constatou que o curso de Licenciatura em Geografia em EAD da UNIMES está em sintonia com as pesquisas consultadas, que recomendam a aplicação de diferentes linguagens no ensino de Geografia, sendo uma prática exitosa a experiência do GEOCine no curso, implementando e divulgando habilidades com a linguagem cinematográfica.

REFERÊNCIAS

- A GRANDE farsa do aquecimento global. Martin Durkin. [S. l.: s. n.], Reino Unido. 2007. Duração: 75 min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tpvpiBiuki4>>. Acesso em: 01 de dez. 2018.
- BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. In CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.) **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.
- BERTIN, Marta; PAULO, Jacks Richard; ENDO, Maria Antonia Tavares de Oliveira. As diferentes linguagens no ensino de Geografia: desafios e práticas com a formação de professores. In: **Anais do Evento** [...]. SIMPÓSIO DE TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR. Universidade Federal de Minas Gerais. V.1, n.1, 2018, p. 1 a 9. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/Simposioteceedadistnoenssuperior/article/view/3006/1695>. Acesso em: 13 de nov. 2018.
- BORGES NETO, Fernanda; VLACH, Vânia Rúbia Farias. O uso do vídeo no ensino da Geografia para educação de jovens e adultos. In: **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 79-102, jul./dez. 2015. Disponível em <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Art5-Revista-Ensino-Geografia-v6-n11-BorgesNeto-Vlach.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CIPOLINI, Arlete. **Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto - Um estudo sobre a utilização do cinema na educação**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- COMPLEMENTARES - Cartografia: Atlas. Hervé Théry. [S. l.: s. n.], Brasil, 2012. Duração: 14h50 min. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6bEs6_GOqWI>. Acesso em: Acesso em: 16 fev. 2019.
- FIORAVANTE, Karina Eugenia; FERREIRA, Lohanne Fernanda Gonçalves. ENSINO DE GEOGRAFIA E CINEMA: perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, SP v. 6, n. 12, p. 209-233, jul./dez., 2016. Disponível em

<<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/360>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

FLOW - Por amor à água, Irena Salina. [S. l.: s. n.], EUA. 2008. Duração: 83 min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=y5ftjBPhotY>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

O HOMEM que plantava árvores. Frédéric. Back. Baseado no conto de Jean Giono. De 1953. [S. l.: s. n.], Canadá, 1987. Duração: 24 min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tm7pvy1oWYU>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

PIEIDADE, Juciane Lucia Tonial; PIRES, Mateus Marchesan. A utilização de filmes, documentários e vídeos nas aulas de Geografia. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDP* (Produções Didático-Pedagógicas) 2014.

PIOVESAN, Angelica; BARBOSA, Livia; COSTA, Sara Bezerra. Cinema e Educação. *In: COLÓQUIO EAD COMUNICAÇÃO*, Aracaju, 2010. p. 01-06

POLICARPO Quaresma - Herói do Brasil. Paulo Thiago. [S. l.: s. n.], Brasil, 1998. Duração: 02h04min16 seg. Disponível em <<http://www.joseferreira.com.br/blogs/lingua-portuguesa/filmografia/policarpo-quaresma-heroi-do-brasil/>>. Acesso em: 15 de fev. 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko lyda; CACETE, Núria Hanglei **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009. 383p.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 1938.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.

SANTOS, Edson da Silva; SANTOS, Celia Regina Batista. Laboratório de Ensino em Geografia: uma análise, teórico-metodológica para o ensino do lugar Feira de Santana. *In: Anais [...] SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFES 12*, 2017, s/p. Disponível em <<http://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/2423/1673>>. Acesso em: 15 de fev. 2019.

SILVA, Janilci Serra. Escola noturna, cinema, geografia escolar. *In: Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. (Orgs.) REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. Porto Alegre: Penso, 2011.

TEIXEIRA, Aldrin Fabiano Alves. **O cinema na sala de aula de História da Matemática**. Monografia de Graduação. Departamento de Matemática. UFOP. Ouro Preto, 2008, 68 p.

UMA VERDADE inconveniente. Davis Guggenheim. [S. l.: s. n.], EUA. 2006. Duração: 94 min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=p5MxZnpTHrU>>. Acesso em: 15 de fev. 2019.

VINHAS da Ira. John Ford. Baseado no livro **The grapes of wrath** de John Steinbeck. [S. l.: s. n.], EUA. 1940. Duração: 128 min. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BjPUQ4Apfhk>>. Acesso em: 15 de fev. 2019.

OFICINAS E JORNADAS INTERDISCIPLINARES: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS EM UM NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ANA PAULA ROSETI
GISELLE LARIZATTI AGAZZI
MARCUS VINICIUS OLIVEIRA DE MELO
MARIA TERESA GINDE DE OLIVEIRA
TATIANA SCHMITZ DE ALMEIDA LOPES

RESUMO

Pretende-se por meio deste artigo discutir sobre a forma como ocorre o processo de ensino e aprendizagem em um núcleo de Educação a Distância, contemplando, especificamente, as oficinas e jornadas interdisciplinares, desenvolvidas no Moodle com o emprego das ferramentas Webconferência, Fórum e Chat. Avaliar se essas práticas contribuem para a formação integral dos alunos e para a democratização de uma EaD de qualidade mobilizou uma discussão teórica, baseada em ampla revisão bibliográfica. Os resultados demonstram que elas contribuem para a aprendizagem significativa dos alunos, que, pela mediação do professor, constroem saberes importantes para a própria realidade. A relevância desse estudo está na constatação de que é necessário perseguir práticas que promovam a interação de toda a comunidade, de modo crítico e criativo.

PALAVRAS-CHAVE: Jornadas. Oficinas. Interdisciplinaridade. EAD.

1 INTRODUÇÃO

O uso do Moodle como plataforma de aprendizagem na UNIMES Virtual tem possibilitado uma série de práticas exitosas. Dentre elas, chamam a atenção as oficinas e jornadas interdisciplinares promovidas nos dois últimos anos. Em especial, a vivência delas nos cursos de Administração, Letras e Pedagogia do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos impôs a necessidade de uma reflexão teórica mais aprofundada, a fim de esta-

belecer parâmetros para a conquista de uma permanente Educação a Distância (EAD) de qualidade.

A hipótese deste trabalho é a de que as oficinas interdisciplinares e em determinado tipo de sala promovem a aprendizagem significativa, uma vez que elas proporcionam a comunicação síncrona, assíncrona e a interação entre discentes e docentes durante o desenvolvimento delas. Segundo a teoria de Ausubel,

a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos (PELLIZZARI *et al.*, 2002, p.39).

Justifica-se o interesse do tema, uma vez que ele evidencia os alcances da EAD nas relações de ensino e de aprendizagem. Do ponto de vista acadêmico, sua relevância se justifica porque as oficinas interdisciplinares promovem as competências e as habilidades necessárias para construção de saberes. Corroborando com tal assertiva, o autor Paulo Freire (1996), ao abordar o tema “ensinar exige a convicção de que mudar é possível”: “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (1996, p.30). Quanto à relevância profissional, entende-se que a prática de colocar em diálogo comparativo áreas de saberes diferentes leva a comunidade envolvida a prospectar, em sua vida profissional, a importância da aplicação da interdisciplinaridade. Na perspectiva social, as oficinas interdisciplinares em formato de webconferência proporcionam o exercício crítico e criativo de todos os envolvidos, promovendo oportunidades construtivistas de educação e a democratização de um ensino de qualidade.

Assim, o problema de pesquisa deste artigo tem como foco responder a seguinte pergunta: como as oficinas e as jornadas interdisciplinares contribuem para a formação integral da comunidade acadêmica da EAD na UNIMES?

O objetivo geral é o de realizar um estudo bibliográfico acerca das práticas interdisciplinares desenvolvidas em formato de oficinas e jornadas no Núcleo de Educação a Distância da UNIMES que contribuem para a aprendizagem significativa. Os objetivos específicos, portanto, visam a discutir a importância de práticas interdisciplinares e a explorar as ferramentas utilizadas na EAD que possibilitam interação síncrona e assíncrona, garantindo excelentes relações de ensino e de aprendizagem na plataforma.

Ao refletir sobre as experiências exitosas da EAD da UNIMES Virtual, as oficinas e jornadas se impuseram como práticas relevantes na formação acadêmica, profissional e social de toda a comunidade. A partir dessa primeira

impressão, foi necessário desenvolver ampla pesquisa teórica sobre a concepção de ensino e de aprendizagem significativa, a importância da interdisciplinaridade além do potencial do Moodle e suas ferramentas para a Educação a Distância.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica realizada em artigos e obras científicas.

Para Daniela Melaré, o grande avanço tecnológico possibilitou a compreensão da importância das tecnologias no processo de aprendizagem, pois essa prática passa a atender “a diversidade de aprendizagem e as necessidades que a sociedade atual exige” (2008, p.58).

Ausubel defende que, para a aprendizagem significativa, é importante considerar, no processo de ensino e aprendizagem, todo conhecimento já construído pelo aluno, para que ele, de acordo com aquilo que já conhece, ou seja, por meio de seus conhecimentos, consiga assimilar o novo, transformando sua visão de mundo e promovendo transformações na visão de mundo compartilhada: “O processo ideal ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios do indivíduo” (Fernandes, 2011, n.p.). As práticas promovidas pelas jornadas e oficinas requerem que os alunos mobilizem seus repertórios para que possam se relacionar com as propostas interdisciplinares, uma vez que elas apresentam situações de aprendizagem voltadas para a realidade da comunidade envolvida.

Paulo Freire (1996 e 2003) destaca a importância e a preocupação de compreendermos que a formação do conhecimento deve ocorrer de forma participativa, colaborativa, a qual torna o sujeito protagonista da construção do seu conhecimento. Os estudos realizados evidenciam que é possível, como queria Freire, promover relações de ensino e de aprendizagem que coloquem o aluno como autor da sua própria trajetória de estudante, tornando-se o protagonista dos saberes construídos. A autonomia é motivada nas jornadas e nas oficinas porque as ferramentas utilizadas nelas permitem que problemas sejam formulados e que os alunos sejam o centro do processo (e não os conteúdos, como se dá no ensino tradicional). Nesse contexto, o professor se revela como mediador das relações de aprendizagem, democratizando a sua voz em um ambiente virtual em que todos se manifestam – ora de modo síncrono, ora de modo assíncrono –, fazendo a aprendizagem avançar.

Marco Silva (2010), entende que o papel do professor na sociedade digital é o de que se deve superar a visão de um mero transmissor de saberes para desenvolver a colaboração do aluno por meio da formulação de problemas e situações que possibilitam o diálogo e a interação de todos os envolvidos na aprendizagem.

Este artigo organiza-se inicialmente pela discussão teórica sobre aspectos relacionados à educação significativa e às práticas interdisciplinares em EAD

(oficinas e jornadas), seguida da apresentação da plataforma Moodle e das ferramentas específicas Fórum, Chat e Webconferência, como meios de interação nos eventos investigados.

2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM EAD

A conquista da aprendizagem autônoma tem sido, desde sempre, o alvo de um sem número de educadores que durante longo tempo investiram em técnicas e métodos para a sua promoção. Com o apoio criterioso da tecnologia, a almejada competência torna-se, para lá de uma conquista, um imperativo.

2.1 Possibilidades para uma Educação a Distância de qualidade no Ensino Superior

Na EAD, um dos desafios maiores é a formação de alunos que, como queria Paulo Freire, em **Pedagogia da autonomia** (1996), sejam protagonistas da construção de seus saberes. Segundo essa perspectiva, o professor deve criar condições para que os estudantes atuem de modo colaborativo, interagindo com seus pares e com o conhecimento construído pela comunidade aprendiz.

As oficinas e jornadas, quando pensadas do ponto de vista interdisciplinar e quando utilizam ferramentas de interação síncrona e assíncrona, permitem a criação de um esteio para que todos os envolvidos encontrem modos de participação na construção das relações de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, os professores assumem, plenamente, um papel mediador, dividindo suas vozes entre si e com todos os alunos, os quais determinam, segundo decisões próprias, suas trilhas, seus processos, sua trajetória da aprendizagem autônoma (Freire, 1996). Toda a comunidade formula problemas e busca, a partir dos conflitos cognitivos gerados, saltos para novas aprendizagens.

Sem dúvida, há uma clara diferença entre o que se privilegia nessa metodologia progressista, se comparada às tradicionais, cujo foco permanece sempre sendo o conteúdo. Tais práticas evidenciam o que o professor Freire defendeu ao longo de toda a sua obra (1996 e 2003), ao afirmar que as mudanças em educação são necessárias e possíveis, para que seja preservado o caráter complexo da vida.

Para fugir à superficialidade que as sociedades tecnicistas buscam impor e para preservar a complexidade da tessitura dos seres e dos contextos, é necessário reanimar a sala de aula, garantindo, a um só tempo, a sua unidade e diversidade. Tendo o ensino, tradicionalmente, separado as disciplinas de modo a impor limites artificiais entre os saberes, é preciso fazer um esforço a fim de colocá-los em diálogo, refletindo, na aula, o enredamento da vida:

Difunde-se um conhecimento fragmentado e exige-se um indivíduo por inteiro. Procura-se fazer com que o aluno memorize o máximo de teoria possível, e cobra-se dele, no mercado de trabalho, a formação prática necessária a uma boa atuação na empresa. Deixa-se o aluno fora do processo, alienado, e exige-se um cidadão crítico, participativo, inserido no contexto (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.14).

A superação da fragmentação do ensino só pode se dar, segundo Ângela Kleiman, quando os saberes escolares são pensados de modo mais abrangente e segundo a lógica da interdisciplinaridade, que prevê a interferência de uma disciplina na outra, transformando-a e sendo transformada por ela.

Com isso, os alunos, protagonistas, vivem a realidade na escola e a escola, por sua vez, chega à realidade deles, o que cria condições para o desenvolvimento das suas capacidades críticas e criativas, as quais contribuem decisivamente para o progresso ético dos indivíduos e da coletividade.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), independentemente do curso, há a necessidade permanente de promover a integração dos saberes, o que é possível desde que haja iniciativas como as verificadas nas oficinas e jornadas interdisciplinares. Elas evidenciam a possibilidade de se construir uma EAD de qualidade e que contribua para a real democratização do ensino e da sociedade. Quando um aluno, dentro da plataforma, experiencia tempos significativos por meio dos quais ele se reconhece como partícipe da construção dos saberes, com os vários professores e colegas, sente-se mais motivado para projetar essa vivência escolar na sua realidade, recuperando a capacidade de suportar seus conflitos, atritos, e lidar com eles. Nesse movimento dialético, realizado pelo diálogo síncrono e assíncrono, os sujeitos compartilham aprendizagens autonomamente, assumindo a responsabilidade plena por suas ações, escolhas e decisões, tornando-se “radicalmente éticos”:

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 59).

Um modelo como o das oficinas e das jornadas interdisciplinares convida o aluno a mobilizar o que sabe, a sua visão de mundo, o seu repertório, e a avançar em direção ao que lhe é proposto. Nesse movimento, o estudante assimila o novo e transforma o seu olhar. Segundo Ausubel, a aprendizagem só é significativa se ela concretiza essa relação entre os conhecimentos prévios e as situações de aprendizagem:

A aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, o material de aprendizagem apenas é *potencialmente* significativo. Em segundo, deve existir um mecanismo de aprendizagem significativa. O material de aprendizagem pode consistir em

componentes já significativos (tais como pares de adjetivos), mas cada um dos componentes da tarefa da aprendizagem, bem como esta como um todo (aprender uma lista de palavras ligadas arbitrariamente), não são 'logicamente' significativas. Além disso, até mesmo o material logicamente significativo pode ser aprendido por memorização, caso o mecanismo de aprendizagem do aprendiz não seja significativo (AUSUBEL, 2000, p.1, *italico do autor*).

A aprendizagem é significativa nas oficinas e jornadas interdisciplinares porque o material disponibilizado e os mecanismos de aprendizagem são significativos, na medida em que provocam a comunidade a colocar seu repertório em função das novas perspectivas apresentadas por toda a comunidade.

Os professores, sempre no mínimo dois em cada evento, dividem suas vozes com os alunos, por meio do Chat, e proporcionam a formação de um concerto de saberes que vai sendo tecido individualmente pelos sujeitos e, também, pela coletividade.

Posteriormente, os alunos continuam a construir coletiva e individualmente os conhecimentos nos Fóruns, expressos pela linguagem escrita. Mediada por todos (professores e alunos), a tarefa de organizar os sentidos sugeridos é dos leitores (professores e alunos), que, com autonomia, organizam aprendizagens significativas.

2.2 Moodle e as suas ferramentas nas práticas de Educação a Distância interativas

Já sabemos que a EAD é a modalidade de ensino que mais cresce no mundo e ganha cada vez mais espaço no ensino superior. São muitas as vantagens que podemos encontrar ao optar por um curso a distância.

Sobre as principais vantagens que podemos destacar estão: comodidade ao acesso, uma vez que o aluno poderá acessar sua plataforma de estudos independentemente de onde esteja, além de acessar e se organizar com horários para estudo de acordo com suas disponibilidades. Ter todo material disponível dentro de sua plataforma, poder acessá-lo com facilidade sempre que for necessário e, também, como uma das vantagens que mais se destaca, levar o ensino para todas as regiões em que o acesso à educação é ainda um grande obstáculo a ser superado para as pessoas interessadas em um curso superior.

Diante desse avanço da educação a distância, é fundamental que exista uma organização centrada na qualidade do ensino que será oferecido e na forma como será disponibilizado todo o conteúdo para estudo. Sendo assim, surge a necessidade de inovar e se adaptar às novas tecnologias voltadas para essa finalidade.

A tecnologia simplesmente possibilitou uma grande fonte geradora do pensamento. O pensamento recebe uma série de elementos que passaram por

todos os eixos de percepção, memória e atenção. Esses elementos são previamente modificados pelo espaço virtual, relacionando-se e interagindo, portanto, com uma informação diferenciada e que exige outras formas de conexões e relações, muito mais em rede, interconectadas e carregadas de uma diversidade de opiniões e formatos intelectuais distintos (MELARÉ, 2009, p.60).

Uma das plataformas mais utilizadas pelas instituições, tanto no Brasil como também em diversos outros países, é o Moodle. Essa plataforma vem ganhando cada vez mais espaço entre as instituições que oferecem o ensino superior por ser de fácil acesso e conter todos os recursos necessários para a oferta de uma educação de qualidade de acordo com as exigências do MEC.

Conforme Pontes descreve, o Moodle

[...] é um tipo de plataforma online e gratuita de aprendizado à distância. É um sistema de gerenciamento de aprendizado, que oferece a possibilidade de disponibilizar cursos e treinamentos de forma online. O nome do sistema Moodle é uma sigla em inglês para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Podemos traduzir como 'Ambiente de aprendizado modular orientado ao objeto' (PONTES, 2017).

Por meio dessa plataforma, há a possibilidade de se oferecer todo o material necessário para a formação dos alunos, já que ela permite o acesso a várias ferramentas fundamentais para uma modalidade de ensino cujo foco principal é a mediação do conteúdo abordado e a interatividade que deve ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem.

Esse ambiente virtual deve ser elaborado de forma que todos tenham acesso às informações necessárias como, por exemplo, além do conteúdo pedagógico, calendários com todos os prazos das atividades que serão desenvolvidas ao longo do curso, contatos com os docentes para esclarecimento de dúvidas e meios de interação entre estudantes, promovendo, assim, um ambiente acessível e motivador aos educandos.

De acordo com a necessidade da instituição, essa plataforma pode ser, por exemplo, preparada pelos professores sempre que forem elaborados novos conteúdos demandados pela matriz pedagógica de cada curso. É necessária também, uma equipe técnica responsável por administrar e manter a plataforma atualizada conforme as versões que são disponibilizadas.

São muitas as ferramentas disponibilizadas pelo Moodle que nos permitem ter um ambiente de estudo acessível e organizado, com a finalidade de atendermos os nossos alunos com qualidade e de acordo com o esperado.

Na Educação a Distância (EAD) oferecida pela Unimes, notamos como é importante elaborar um ambiente virtual de aprendizagem, com foco no atendimento ao aluno, promovendo a sua participação dentro desse espaço.

As oficinas e jornadas interdisciplinares destacadas neste artigo impuseram-se como atividades importantes na promoção do ensino e aprendizagem. Para o profícuo desenvolvimento delas, alguns recursos oferecidos pelo Moodle – como o Chat, o Fórum e a Webconferência – foram fundamentais.

O Chat é uma ferramenta do Moodle que permite uma maior interação entre o professor/tutor com o aluno. Dessa forma, o professor pode engendrar saberes ao utilizar essa ferramenta com a finalidade de ser um mediador do conhecimento, possibilitando a troca de experiências envolvidas nesse momento de interação e afetividade entre o professor e o aluno.

Os temas podem ser vinculados às unidades ou atividades do curso, porém muitas vezes tomam rumos próprios numa polifonia favorável ao estreitamento dos laços de interesses e desbloqueio da participação. O *chat* potencializa a socialização *online* quando promove sentimento de pertencimento, vínculos afetivos e interatividade. Mediado ou não, permite discussões temáticas e elaborações colaborativas que estreitam os laços e impulsionam a aprendizagem (SILVA, 2010, p.47).

Como mediador, o professor procura desenvolver a aprendizagem significativa por meio do processo dialógico, visando o conhecimento prévio do aluno para que faça sentido o conteúdo que ele está aprendendo e, ao mesmo tempo, assimile toda a nova informação adquirida durante essa interação. Para Masetto (2013), o processo de aprendizagem é um processo de mudança construído pela participação dos alunos por meio de pesquisas e troca de experiências, bem como diversas situações que ocorrem durante o processo pedagógico, mediado pelo professor.

Outro aspecto importante do Chat é a interação entre os envolvidos na aprendizagem, que acontece de forma síncrona. Quando falamos em interação síncrona, trata-se da participação simultânea em que todos os envolvidos - professor e alunos - podem participar e interagir de acordo com o tema proposto.

Como já mencionado, as novas tecnologias de comunicação permitem interação entre professores, alunos e tutores com o uso da aprendizagem colaborativa, assim, as oficinas e jornadas interdisciplinares promovem maior volume de informações e disseminação dos mesmos de forma síncrona e assíncrona, tornando os envolvidos interligados, além de eliminar a sensação de isolamento, fomentando a curiosidade e a busca pela aprendizagem.

O Fórum de discussão é uma das ferramentas de comunicação que permite aos envolvidos no processo de aprendizagem participarem e se corresponderem de forma assíncrona, sem a necessidade de as pessoas estarem conectadas ao AVA em data e hora predeterminadas. Pallof e Pratt (2002) manifestam a sua preferência pelo ambiente assíncrono, tendo em vista que ele permite que as participações dos alunos nas discussões aconteçam a qualquer

hora, tendo tempo para pensarem sobre o que se discute e responderem no momento que julgarem mais adequado.

Para Santos, 2003:

A ferramenta de Fórum de discussão permite o registro e a comunicação de significados por todo o coletivo, por meio da tecnologia. Emissão e recepção se imbricam e se confundem, permitindo que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos do processo de comunicação. A inteligência coletiva é alimentada pela conexão da própria comunidade na colaboração todos-todos (SANTOS, 2003, p.4).

Especificamente quanto às jornadas e oficinas interdisciplinares, tal ferramenta garante a participação de todos, ainda que posteriormente ao acontecimento, uma vez que os discentes ocupados no momento da transmissão podem acessar posteriormente o AVA e, além de assistir às oficinas e jornadas, também podem elaborar novas perguntas aos docentes, contextualizar o aprendizado de forma mais aprofundada, conversar com colegas de turma sobre o novo conteúdo e construir novos saberes. O Fórum, portanto, garante a não exclusão de discentes das propostas de oficinas e jornadas interdisciplinares, proporcionando o pensamento crítico, o aprendizado integrado por diversas disciplinas e a aplicabilidade de todo o aprendizado no contexto profissional e atual, deixando de atuar apenas como um espaço de transmissão do conhecimento.

Por fim, o fórum, além de se apresentar como instrumento de aprendizagem, pode ser utilizado como instrumento de avaliação dependendo da proposta, destacando-se como um espaço completo para as práticas que envolvam interação, reflexão, ação, transformação, construção e avaliação.

Contamos ainda com mais um recurso de grande importância para a EAD, que é a Webconferência. Trata-se de uma ferramenta disponível na plataforma, que possibilita a realização de uma atividade, através de uma transmissão em tempo real, em que os envolvidos são: professores, alunos e toda a equipe pedagógica.

Esse ainda é um recurso novo, mas que tem sido cada vez mais utilizado pelas instituições. É por meio da Webconferência que acontecem as jornadas interdisciplinares e diversos outros eventos que são apresentados aos alunos como uma forma de promover a interação entre todos, partindo de um contexto.

Na webconferência, cada participante utiliza seu próprio computador, sendo a conexão com outros usuários realizada através de um sistema, que pode ser um aplicativo instalado no computador do cliente ou aplicações online, em que o usuário acessa um site e se conecta ao sistema (ABED, 2012).

Nesse prisma, a Webconferência tornou-se, pois, uma ferramenta que facilita e promove ainda mais a interatividade entre os alunos e todo o grupo acadêmico, por meio de sua modernidade tecnológica. Dessa forma, podemos diminuir ainda mais a sensação de isolamento e de distância que ainda persiste nessa modalidade de ensino, tendo em vista que nos permite um contato mais estreito e afetivo entre todos os envolvidos na aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas para a elaboração deste artigo levaram à reflexão acerca dos processos de aprendizagem na modalidade de Educação a Distância (EAD), além de compreendermos a importância e a necessidade de serem disponibilizadas ferramentas adequadas para que ocorra essa mediação de um ensino de qualidade.

As oficinas e as jornadas interdisciplinares possibilitaram aos alunos participantes envolvimento e dedicação diante da proposta apresentada neste evento. Destaca-se, pois, que, mesmo havendo distância física entre o professor/palestrante e o aluno, o contato, tanto na forma síncrona quanto na assíncrona, ocorrido com o auxílio das ferramentas do Moodle (Chat, Fórum e Webconferência), gerou uma maior motivação, afetividade e proximidade entre todos os envolvidos.

A construção dos conhecimento/saberes pelo próprio aluno é um desafio constante na EAD tanto quanto a participação, efetiva, do professor como mediador durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o docente deve elaborar atividades que permitam desafiar o aluno a pensar e a repensar o próprio aprendizado por meio de tarefas que estimulem a sua participação. As oficinas e as jornadas interdisciplinares conseguiram promover essa interação, a partir do diálogo e da reflexão do aluno com os materiais e práticas que vivenciou, acrescentando novos conhecimentos durante o período de participação no evento.

A aprendizagem significativa, que se constitui como um objetivo de uma EAD de qualidade, pode sim ser conquistada por meio de práticas que estimulem os cursistas a mobilizarem os conhecimentos prévios e a construir novos saberes. Protagonistas das relações de ensino e de aprendizagem, eles têm a oportunidade de contribuir para a construção de novas perspectivas. O professor, nesse contexto, assume um papel mediador, coordenando as vozes dos vários participantes do curso, valorizando-as e orientando outros olhares.

Trabalhos interdisciplinares como esses tecem redes por meio das quais os alunos se movimentam entre as mais diversas áreas e, em um exercício dialético, podem integrar a sua realidade à da sala de aula, transformando-as. Os impactos de uma ação educativa voltada para práticas interdisciplinares e

dentro dos desenhos vistos nas oficinas e jornadas são profundos, porque possibilitam exercícios críticos e criativos de toda a comunidade. Tais exercícios são os que podem favorecer, de fato, a almejada democratização da educação.

Essa possibilidade se concretiza, em grande medida, na Educação a Distância, com a seleção adequada das ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem, com o envolvimento dos alunos, a participação dos professores como mediadores, o uso do Chat, do Fórum e da Webconferência. É desse modo que as oficinas e as jornadas interdisciplinares contribuem para a formação integral da comunidade acadêmica da Unimes Virtual, uma vez que respondem aos imperativos da sociedade contemporânea.

O ritmo da vida atual impõe, entretanto, uma constante avaliação das práticas feitas na EAD, uma vez que permanentemente é preciso refletir com cuidado sobre o perfil do público-alvo, seus anseios, as tecnologias disponíveis e a realidade nacional e internacional.

Por isso, entende-se que é essencial um olhar sempre atento, flexível, inquieto e perscrutador sobre as experiências exitosas para que os professores e gestores se dediquem a pesquisar, sempre, práticas melhores. Se os alunos e a realidade se transformam, não é possível acreditar que haja modelos para a consecução de uma Educação a Distância de qualidade. Ao contrário, o que se procura evidenciar com este artigo é que, sim, práticas significativas são possíveis em contextos de EAD desde que esses não se cristalizem em fórmulas a envelhecerem tão rapidamente quanto uma nova tecnologia. Esse olhar dinâmico e sensível às mudanças da comunidade e da realidade garante experiências exitosas, as quais, por sua vez, têm o potencial de promover a aprendizagem significativa, a fim de que a busca por uma Educação para todos e de qualidade se concretize.

REFERÊNCIAS

ABED. **Webconferência: auxiliando na diminuição da distância transacional na EAD**. Pelotas, 2012. Disponível em

<www.abed.org.br/congresso2012/anais/168c.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

FERNANDES, Elisângela. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. 2011. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MELARÉ, Daniela. Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual? **Inter-Ação**, Goiânia, v.1, n.34, p. 51-74, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/6542/4803>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

PALLOFF, Rena M. e PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula online. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PELLIZZARI, Adriana *et al.* Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

PONTES, Elivelton. O que é o Moodle? Conheça esse ambiente virtual de aprendizagem. **EAD BOX**. Curitiba, 20 de out. 2017. Disponível em: <<https://eadbox.com/o-que-e-moodle-como-funciona/>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SANTOS. Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. *In*: **Revista FAEBA**, v.12, no. 18.2003.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, PUC-SP. Nº 3, jan. - jun. p. 36-51, 2010. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.

METODOLOGIAS ATIVAS POR MEIO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO: EXPERIÊNCIA EXITOSA NO CURSO DE GASTRONOMIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

JOSÉ ANAEL NEVES
LUCIANA MARCHETTI DA SILVA
SIMONE DOS ANJOS CAIVANO

RESUMO

A oferta de graduação em Gastronomia na modalidade a distância ainda é pouco explorada pelas Instituições de Ensino Superior, portanto, pouco se conhece sobre a utilização de metodologias ativas nesse contexto. O objetivo do artigo é investigar os resultados advindos da aprendizagem baseada em projetos, bem como analisar seu processo de construção e desenvolvimento, e trazer o desfecho por meio dos resultados dos projetos apresentados pelos discentes que integraram esta ação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter transversal, baseada nos resultados dos projetos produzidos pelos discentes matriculados no componente curricular Projeto Integrado I do curso de Tecnologia em Gastronomia da UNIMES, realizado no primeiro semestre do ano de 2018. Analisou-se a totalidade dos trabalhos apresentados no referido componente curricular, os quais contemplaram em três etapas as cozinhas regionais do Nordeste, de Minas Gerais e do interior do estado de São Paulo. Os discentes apresentaram uma pesquisa bibliográfica relacionada à cozinha regional escolhida e executaram receitas das respectivas cozinhas regionais. Chats e fóruns foram utilizados na condução do Projeto Integrado I, cujos êxitos levaram a comissão organizadora do 1º Evento do Curso de Tecnologia em Gastronomia a contemplar na sua programação os resultados deste projeto. A aprendizagem baseada em projetos mostrou-se uma metodologia ativa inovadora e exitosa para a Educação a Distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Ensino online. Metodologias Ativas. Gastronomia.

1 INTRODUÇÃO

A relação de aprendizagem que é estabelecida entre professor e estudante decorre da construção e desenvolvimento de determinadas habilidades. Numa época de tecnologia crescente, a comunicação e a integração com os meios digitais devem fazer parte de uma visão inovadora de educação com o objetivo de trazer mudanças qualitativas nos processos de ensino e aprendizagem (MORAN, 2000). Assim, este artigo tem como tema as práticas exitosas na Educação a Distância (EAD), da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES Virtual.

Independente da modalidade dos cursos oferecidos nas Instituições de Ensino Superior (IES) sejam eles presencial, semipresencial, ou a distância, as metodologias ativas são oportunas nos processos de ensino e aprendizagem. Por sua vez, na EAD a inovação nas abordagens pedagógicas é primordial (CENSO EAD. BR, 2016). Contudo, a oferta de graduação em Gastronomia na modalidade a distância ainda é pouco explorada pelas IES. Até 2017, o Ministério da Educação reconhecia nove cursos presenciais de bacharelados, 221 de tecnólogos e dois sequenciais. Destes, apenas nove cursos eram oferecidos na modalidade a distância, todos tecnólogos (CRUZ et al., 2017). Logo, pouco se conhece sobre a utilização de metodologias ativas nesse curso. Portanto, o tema deste artigo se justifica, pois discute os resultados positivos da aplicabilidade de metodologias ativas por meio da aprendizagem baseada em projetos em um curso de Tecnologia em Gastronomia na modalidade EAD.

Para além de retratar uma prática exitosa, esta pesquisa traz discussões e ressalta a importância das abordagens pedagógicas e a relação entre professor e estudante. Uma vez que a metodologia ativa é considerada uma inovação pedagógica, é notória sua utilização na EAD (CENSO EAD. BR, 2016).

É importante integrar os estudantes nesse tipo de metodologia ativa. Para tanto, o problema desta pesquisa se dá no processo de avaliação do estudante e busca responder: como essas atividades devem ser orientadas e acompanhadas com o objetivo de avaliar a prática da gastronomia?

Sendo assim, o objetivo deste artigo é investigar os resultados advindos da aprendizagem baseada em projetos, bem como analisar seu processo de construção e desenvolvimento, e trazer o desfecho por meio dos resultados dos projetos apresentados pelos estudantes que integraram esta ação.

Ao analisar e discutir estes resultados trazidos nessa abordagem metodológica será possível compreender a importância dessa inovação pedagógica em EAD nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que condições favoráveis de aprendizagem determinam a qualidade da EAD (CENSO EAD. BR, 2016).

O método do presente estudo é a pesquisa bibliográfica e documental. O desenho deste estudo é de caráter transversal, baseado nos resultados dos projetos produzidos pelos estudantes matriculados no componente curricular denominado Projeto integrado I do curso de Tecnologia em Gastronomia da UNIMES realizado no primeiro semestre do ano de 2018.

Este componente curricular aborda a metodologia ativa que consiste na aprendizagem baseada em projeto, que tem o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento da capacidade científica, crítico-reflexiva e criativa do aluno, articulando seu processo formativo” (UNIMES, 2017, p.27), a partir do desenvolvimento e apresentação de projeto integrando outros componentes curriculares e seus conteúdos. Conforme consta em seu plano de ensino,

O Projeto Integrado I é realizado em grupo e tem como objetivo proporcionar a possibilidade de desenvolvimento de receitas saborosas e saudáveis, que envolvam a reflexão sobre elementos que contemplem as cozinhas regionais brasileiras, os significados e aspectos culturais da alimentação, os aspectos higiênico-sanitários e os costumes locais. Ou seja, sua proposta é integrar os diferentes componentes curriculares do segundo semestre em um único produto.

Os alunos são orientados a pesquisar, ler, construir textos, discutir, criar ou replicar receitas e experiências que relacionem temas dos diferentes componentes curriculares do semestre. Os trabalhos deverão ser realizados em formato de relatórios cientificamente organizados, de acordo com as normas da ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. Tudo isso construído em três etapas, as quais têm diferentes objetivos e são disponibilizadas em conformidade com a agenda pedagógica (UNIMES, 2017, p.27).

Conforme apresentado, esta proposta de atividade é construída em três etapas, em que (1) os estudantes se organizarem em grupos de trabalho, juntos escolhem a cozinha regional que desejam pesquisar e escrevem sobre ela (contextualização sobre os aspectos culturais, históricos e nutricionais); (2) apresentam a execução de uma receita com as devidas normas estabelecidas desde o início; (3) avaliação formativa.

Este artigo apresenta a seguinte organização: apresentação dos temas escolhidos pelos estudantes, de acordo com a cozinha regional brasileira; em seguida, os resultados dos trabalhos apresentados e a avaliação formativa; e, por último, a descrição da reprodução do prato eleito pelos professores e do *feedback* dos estudantes durante o “1º Evento do Curso de Tecnologia em Gastronomia”, que ocorreu no primeiro semestre de 2018.

2 RESULTADOS ADVINDOS DO PROJETO INTEGRADO I DO CURSO DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA DA UNIMES

O curso de Tecnologia em Gastronomia da UNIMES entrou em vigor em agosto de 2017, com um total de 14 estudantes que permaneceram matriculados no componente curricular *Projeto Integrado I*, no primeiro semestre de 2018. Deste total, dez concluíram todas as etapas já descritas na Introdução deste artigo. Sendo assim, temos um total de dez trabalhos que compõem o universo a ser analisado neste artigo.

As cozinhas regionais contempladas foram: Nordeste, Minas Gerais, e interior do estado de São Paulo.

2.1 Êxitos e limites na execução durante as etapas do Projeto Integrado I

Etapa 1. Durante a execução da etapa 1, foi possível observar que os estudantes compreenderam o objetivo deste componente curricular e cumpriram com o prazo estabelecido. Os subsídios para esse êxito estão pautados nas ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como por exemplo, a discussão em fórum e por meio do chat, as quais foram muito utilizadas ao longo deste período e evidenciaram o benefício trazido pela EAD, ao tornar possível o envolvimento de pessoas em diferentes localizações geográficas (CRUZ et al., 2017).

Como fator limitante na execução do projeto podemos destacar as fontes consultadas, pois muito embora tenham cursado o componente curricular Metodologia da Pesquisa Científica, as principais fontes apresentadas foram de *sites* e *blogs* diversos do senso comum, sem citações. É provável que esse comportamento seja advindo da escassez de dados disponíveis em bases científicas nesta área, uma vez que a Gastronomia apresenta um perfil mais voltado à produção do que à reflexão teórica e à consolidação desta em forma de artigos (CRUZ et al., 2017).

Etapa 2. Ao alcançar a etapa 2, os estudantes já estão mais envolvidos com a proposta de metodologia ativa, sendo esta uma prática exitosa por meio da riqueza de detalhes apresentados pelas fotografias das fases de preparação das receitas. Foram recebidas 77 fotografias. Nestes registros fotográficos os estudantes apresentaram a articulação dos componentes curriculares a partir do cuidado com o controle higiênico-sanitário dos alimentos, higiene pessoal e vestimenta, *mise en place*, técnicas de cocção e apresentação do prato (Figura 1).

Figura 1. Imagens das preparações executadas pelos estudantes do componente curricular Projeto Integrado I. Santos, 2018.



Fonte: elaborada pelas autoras.

Nesta etapa é importante destacar também que ocorre a primeira oportunidade do docente ter um contato visual com os estudantes e seus projetos produzidos, bem como permitir a este estudante a prática da Gastronomia propriamente dita.

Etapa 3. Esta etapa se deu pela avaliação formativa de todos os projetos apresentados. Os estudantes tiveram a oportunidade de rerepresentar os materiais das Etapas 1 e 2 com as devidas adequações sugeridas pelo docente responsável pelo componente curricular. Um dos itens que compôs a entrega final do projeto integrado foi o relato dos desafios vivenciados pelos estudantes na execução das etapas, que destacamos:

Para comprar os ingredientes fui em alguns supermercados, visto que não havia todos em um só lugar, fiz a compra em quatro estabelecimentos diferentes de acordo com a disposição e os valores.

Na construção deste trabalho, aprendemos que devemos respeitar as particularidades de cada região do Nordeste brasileiro, tão rico em cultura quanto os ingredientes.

Conclui-se que a culinária nordestina está entre as mais ecléticas e diversificadas do País, tendo potencial para agradar a todo tipo de paladar e preferência.

Entretanto, se devem conhecer os alimentos disponíveis, para que se possam fazer as melhores escolhas, entre as opções que a culinária nordestina oferece, a fim de conciliar uma alimentação saborosa e saudável. (Estudante 1).

O relato acima deixa claro o envolvimento dos estudantes na execução do Projeto Integrado I, haja vista a descrição tanto da dificuldade encontrada para a execução das etapas, quanto do aprendizado construído, e ainda da possibilidade de crítica construtiva sobre o conhecimento e acesso dos ingredientes que compõem a cozinha regional. Os resultados encontrados corroboram com o descrito por Cruz e colaboradores, em que destacam a importância das metodologias ativas no desenvolvimento crítico e habilidades individuais para os cursos EAD em Gastronomia (CRUZ et al., 2017).

Moran (2015) destaca ainda que, para desenvolver a proatividade e a criatividade no estudante, as metodologias ativas precisam evoluir num crescente de complexidade, envolvendo tomada de decisões, avaliação de resultados, bem como a participação em diversas atividades.

2.2 1º Evento do Curso de Tecnologia em Gastronomia

O êxito na conclusão do Projeto Integrado I levou a comissão organizadora do 1º Evento do Curso de Tecnologia em Gastronomia a contemplar na sua programação os resultados deste projeto. Este Evento aconteceu nos dias 18 e 19 de junho de 2018, e teve a participação de 70 discentes matriculados no curso de tecnologia em Gastronomia; sua programação contemplou dois painéis de debates com os seguintes temas: *“Legislação sanitária e produção de alimentos artesanais”* e *“Comida de verdade: o elo da Nutrição com a Gastronomia”*. Houve também a exibição de dois vídeos intitulados: *“Visita técnica ao Museu do Café de Santos”* e *“História, mercado do peixe de Santos e receitas”*, além de uma oficina de cutelaria.

Ao final de cada dia do Evento realizou-se a preparação de uma receita relacionada à programação. E no encerramento, o prato executado por um *chef*, docente do curso, foi o melhor resultado advindo do componente curricular Projeto Integrado I do curso de tecnologia em Gastronomia, valorando o cumprimento da atividade dos discentes: *“Amei ver nosso trabalho sendo apresentado aqui. Parabéns meninas e obrigada, professores!”* (Estudante 2) e *“Muito bom ver a receita do nosso trabalho ser executada pelo chef Rodrigo! Aprendendo ainda mais”* (Estudante 3).

Diante dos resultados apresentados, percebe-se que o desenvolvimento do Projeto Integrado I focou no protagonismo dos estudantes, favoreceu a motivação e promoveu a autonomia destes. O 1º Evento do Curso de Tecnologia em Gastronomia oportunizou a escuta aos estudantes, valorizou a participação ativa por meio da produção dos pratos regionais, e opiniões registradas no AVA, além de ter promovido a interação com os docentes do curso, criando um ambiente favorável à aprendizagem, um dos objetivos das metodologias ativas segundo Berbel (2011).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAD é um modelo que vem sofrendo transformações e aperfeiçoamento no decorrer dos anos. Cada curso exige adequações e metodologias ativas específicas para que o discente atinja o perfil desejado e exigido pelo mercado de trabalho.

Especialmente o egresso do curso de Gastronomia, deve estar capacitado a elaborar produções culinárias com criatividade e técnicas adequadas; a desenvolver competências gerenciais para elaborar projetos gastronômicos e atuar em consultoria; a planejar, organizar e implementar eventos gastronômicos; gerenciar cozinhas e empresas de alimentação, além de dimensionar cardápios dentro dos padrões da etiqueta formal; a aplicar protocolos de higiene pessoal, ambiental e de utensílios na manipulação de alimentos. Diante disso, o principal desafio do curso é desenvolver atividades a distância que propiciem o aprendizado prático e sua avaliação.

A partir desta reflexão, os docentes do curso de Tecnologia em Gastronomia da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES desenvolveram para o componente curricular Projeto Integrado I, uma atividade em que o aluno pôde se perceber como agente ativo e interativo do processo de aprendizagem e aplicar, na prática, os conteúdos estudados durante o semestre.

Com base nos resultados apresentados, pode-se concluir que os objetivos do Projeto I e da atividade proposta foram atingidos, pois os estudantes engajaram-se no desenvolvimento da teoria na etapa 1 e, sobretudo, da prática nas etapas 2 e 3.

Essa percepção foi possível por meio das avaliações de cada etapa. Na etapa teórica foram considerados os seguintes critérios: fontes bibliográficas, a construção e coerência do texto com o tema proposto, erros ortográficos e gramaticais e o cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Na etapa seguinte, a avaliação prática foi realizada por meio das fotos postadas no AVA, um instrumento que pode ser adotado em outras atividades e com mais frequência, porque permite ao docente verificar se o estudante está aplicando as técnicas culinárias e de higiene corretamente.

A execução de uma das receitas apresentadas no projeto por um *chef* e docente do curso no 1º Evento do Curso de Tecnologia em Gastronomia foi essencial para a autoestima dos estudantes e fechamento da atividade.

Com relação aos limites encontrados na execução do projeto, pode-se destacar a dificuldade dos estudantes em escrever o referencial teórico na etapa 1, provavelmente consequência das poucas fontes bibliográficas consultadas e do perfil prático dos estudantes de Gastronomia. No que diz respeito à

elaboração deste artigo, detectou-se a escassez de literatura específica sobre Educação a Distância em Gastronomia.

Acredita-se que o modelo apresentado possa contribuir para o planejamento de outras atividades dos cursos de Gastronomia na modalidade a distância e inspirar novas reflexões acerca do assunto.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.**

Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016.**

Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2016 [livro eletrônico] / [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

CRUZ, A.G.; DOMINGUES, D.A.S.; ZANONI, E.; TREVIZAN, J.A.C.; CANCIAN, W.C.; CARVALHO, T.F.F. **Gastronomia: práticas de metodologia ativa na Modalidade a Distância.** In.: 23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Metodologias Ativas e Tecnologias aplicadas a Educação, 2017, Foz do Iguaçu, PR. Anais (online). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/380.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

MORAN, J. M. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias:** Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Interações, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 57-72, jan./jun.2000. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In.: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.) **Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações juvenis. Ponta Grossa: UEPG, 2015. v. 2, p. 15-33. Disponível em:

<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

UNIMES. Faculdade de Educação e Ciências Humanas. **Projeto Político Pedagógico do Curso Tecnológico a Distância em Gastronomia.** Santos, 2017.

A UTILIZAÇÃO DE FÓRUNS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM.

ALEXANDRO FARIAS DE CARVALHO
IZABELLA CHRISTINA GOMES DE OLIVEIRA
MAGDA LUCIA NOVAES SILVA
NEIDE MARIA SANTOS
VÂNIA COELHO BARBOSA FERNANDES

RESUMO

A educação nas últimas décadas vem sofrendo uma grande modernização com adaptações e com a chegada de novos métodos de aprendizado. Um desses meios é o computador, que veio revolucionar e trazer uma nova forma de conhecimento e de obter informações com maior velocidade, unindo diversas culturas ao redor do mundo. O objetivo principal deste artigo é mostrar quanto a tecnologia avançou e se modificou, sendo capaz de atingir diversas áreas da sociedade, tendo a educação como foco principal destacando-se o surgimento dos cursos e graduações a distância. A pesquisa apresenta a evolução histórica da educação a distância e a utilização de fóruns no processo de ensino aprendizagem. A metodologia de pesquisa é a abordagem qualitativa e descritiva com revisão bibliográfica por meio de artigos e obras de renomados autores da área como Perrenoud, Charlot, Moran entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Tecnologia. Fóruns. EAD.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como tema os Fóruns como forma de aprendizagem, oferecidos nos cursos em educação a distância.

O avanço da educação a distância (EAD), atualmente, se torna motivo de preocupação por parte de instituições que oferecem cursos dessa modalidade aqui no Brasil. Muitas dessas instituições de ensino superior (IES), com relação

a essa preocupação têm ofertado programas de formação continuada, específicos em EAD, para seu corpo docente. De acordo com Raslan (2009), quando pensarmos em processo de EAD deve-se pensar em um profissional capacitado e que atenda às expectativas deste sujeito que busca formação inicial ou continuada num ambiente virtual que ultrapassa as fronteiras de uma sala de aula presencial. Segundo Gatti (2009), seja qual for o formato escolhido pelo aluno, presencial ou na modalidade a distância, o professor é um elemento importante no processo de mediação do ensino/aprendizagem.

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico (GATTI, 2009, p.90).

Hoje, muito se discute na educação a distância sobre o processo que envolve o ensino/aprendizagem do discente e requer, por parte do docente, saberes pedagógicos que garantam a eficácia da mensagem enviada pelo professor (emissor) ao aluno (receptor). No âmbito pedagógico está sendo possível constatar a existência de diversos espaços para discussões que envolvam melhoras conceituais que permitam evoluir na questão dos referenciais teóricos que tratam de mediação nos fóruns do ambiente virtual.

A questão que move a pesquisa é investigar: como ocorre o processo de mediação na EAD, especificamente nos fóruns e quais são os saberes utilizados pelos docentes para a efetiva mediação do ensino/aprendizagem?

Seja para o fórum *on-line*, ou qualquer outra ferramenta tecnológica que permita realizar o processo de aprendizagem no formato virtual, se faz necessária uma efetiva interação e comunicação entre professor/aluno e aluno/professor de modo a construir o conhecimento, utilizando todas as potencialidades dispostas aos usuários pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Para Moran (2009), existem alguns tipos de fóruns, dos quais se destacam os fóruns gerais e os fóruns de grupo. Em ambos, o fórum é uma interface do AVA que permite ao professor elaborar discussões de temas relacionados com as disciplinas do curso, gerando uma reflexão e aprofundamento do conteúdo programático. Diante dessa afirmação, no momento em que ocorre o fórum é quando são organizados, em forma de reuniões virtuais abertas, que visam o debate de temáticas de um determinado assunto da matéria, a manifestação dos entendimentos, dúvidas, problemas, opiniões e ideias.

Este estudo tem como objetivo investigar o avanço das tecnologias e como elas auxiliam na educação, em especial nos cursos à distância.

A metodologia utilizada para a elaboração da pesquisa será a revisão bibliográfica com abordagem qualitativa e descritiva.

A investigação utilizará como fonte de dados para análise, os Fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem de uma Universidade do Município de Santos que oferta cursos na modalidade a distância por mais de uma década.

Para sustentação teórica buscou-se, dentre outros autores, Gatti (2009), que trata de formação de professores; Perrenoud (2001), abordando competências; Charlot (2000), no que se refere à relações e saberes docentes e Moran (2009), para educação *on-line*.

Portanto, esta pesquisa busca reflexões sobre os dados extraídos de fóruns de EAD, focalizando os saberes necessários para desenvolver a mediação com alunos em ambientes virtuais, no que tange a eficácia da comunicação entre docentes e discentes.

1. EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO.

Segundo Corrêa (1997, p.1-2), tecnologia é "um conjunto de informações e conhecimentos sistematicamente organizados e obtidos por meio de métodos diferenciados, sendo provenientes de diferentes fontes de descobertas científicas, para serem utilizadas na produção de bens e serviços", ou seja, a tecnologia é o conhecimento científico demonstrado tecnicamente, que veio dentro de seu contexto social se desenvolvendo através da história e construindo novos conhecimentos científicos.

O surgimento da tecnologia trouxe momentos significativos para a sociedade, tanto no seu processo quanto no seu desenvolvimento. A força da tecnologia e sua irreversibilidade ocasionaram transformações tão rápidas para a sociedade quanto para o seu próprio aprimoramento.

De acordo com Castells (1999 p. 467), "as redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão desta lógica de rede modifica substancialmente os processos e os resultados de produção, experiência, poder e cultura". A relação da sociedade e da tecnologia se dá a partir do conceito cultural que são padrões de comportamentos, crenças, valores e hábitos transmitidos coletivamente.

Ao longo dos tempos, a sociedade vem sofrendo transformações que produzem mudanças nos seus sistemas de produção e nas relações sociais, ocasionando conflitos e o surgimento de novos modelos culturais. "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" (LÉVY, 1996, p.04).

Segundo Valente, (2007, p. 147), "a EAD, ao utilizar recursos tecnológicos, apresenta características que podem contribuir para uma aprendizagem base-

ada na construção de conhecimento”, já que a educação ocupa um lugar de destaque entre a ciência e a tecnologia, principalmente por ter a importante função na formação do indivíduo, assim como a educação qualifica os recursos humanos requeridos por um novo modelo de desenvolvimento, ela tem o papel da modernidade que surge com a evolução do conhecimento, das competências sociais e da humanização da tecnologia.

Pinto et al (2013, p. 3), cita que “o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para a construção de sua autonomia intelectual e social”

De acordo com Max Haetinger, (2017) “estamos caminhando a passos largos, em busca da evolução tecnológica. É muito importante pensar que, junto com a inovação da tecnologia, tem de vir a evolução nas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula”, ou seja, a educação tecnológica apresenta-se hoje como uma condição básica para o desenvolvimento tanto do educando quanto do educador.

2. SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.

De acordo com Fredric Litto e Marcos Formiga (2009), da Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), a Educação a Distância surgiu no Brasil com cursos de qualificação profissional, sendo seu registro mais antigo, o anúncio de um curso de datilografia por correspondência no Jornal do Brasil em meados de 1904.

Por volta de 1920, havia os primeiros cursos transmitidos pelas ondas do rádio, o que para a época era uma enorme novidade tecnológica. Os materiais desses cursos eram disponibilizados de forma impressa. Já entre as décadas de 1940 e 1950 começaram a divulgação de cursos mais formais, geralmente sobre temas profissionalizantes.

Nas décadas de 1960 e 1970, visando à ampliação do acesso à educação, ao letramento e à inclusão social, surgiram inúmeras iniciativas de Educação a Distância. A primeira experiência EAD começou em Brasília, no final de 1970. Contudo, muitas pessoas já acompanhavam pela televisão, os telecursos, ainda que em formatos antigos como materiais impressos e o rádio, característica essa que se manteve até a década de 1990.

Em meados da década de 1990, as instituições de ensino e várias universidades passaram a utilizar a internet com a ideia de publicar conteúdos, além de promover interações. Com essa iniciativa, em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), que passou a contar com uma legislação ampla garantindo até hoje, a validade de diplomas emitidos nessa modalidade, por exemplo.

A Educação a Distância surgiu da necessidade de milhares de pessoas que buscavam preparo profissional, mas que por diversos motivos não conseguiam frequentar estabelecimentos de ensino presencial, evoluindo de tal forma que hoje influenciam diretamente o ambiente educativo e social.

3. FÓRUNS NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

Os fóruns de discussão no ambiente virtual de aprendizagem se configuram como uma ferramenta muito importante no que tange ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem propostos na Educação a Distância. Ele é um espaço de interação e reflexão entre sujeitos que dele participam com o objetivo de refletir sobre determinado tema proposto. Corresponde a um espaço no qual o professor media o conhecimento e provocava o aluno, a todo o momento, para que ele desenvolva um senso crítico-reflexivo.

Além de ser, consideravelmente, um instrumento de aprendizagem, estes fóruns também podem ser avaliativos de modo a compreender e consolidar o conhecimento adquirido pelo aluno, permitindo também que o professor estabeleça critérios para fomentar as interações entre os pares, estimulando a discussão coletiva, e de cada participante, individualmente objetivando proporcionar um processo democrático.

Os momentos de discussão nos fóruns podem ser síncronos, nos quais os sujeitos se comprometem a entrar num determinado horário preestabelecido ou ser assíncronos, nos quais o fórum fica aberto durante um determinado período e os sujeitos realizam suas contribuições em momentos distintos.

Sua configuração aponta para mensagens que são estruturadas de forma hierarquizada, em que as provocações podem ser direcionadas a uma determinada pessoa, colocando uma opinião ou assunto em destaque. Essa ferramenta visa incentivar as trocas de pensamentos e experiências dos participantes.

No formato assíncrono ele favorece a reflexão com maior qualidade e aprofundamento, pois há a possibilidade de se pesquisar o assunto e empoderar-se conceitualmente para o debate plural, no grupo. O fórum é uma ferramenta de interação bastante utilizada na web, para divulgação de produtos e pesquisa de opinião, pois busca conhecer o pensamento de várias pessoas. Tem sido muito utilizado na educação a distância e representa um papel importante nas questões pedagógicas, principalmente no que tange ao processo de interação que é uma característica dessa modalidade, no qual o aluno tem a autogestão de seu conhecimento (Machado & Geller, 2009).

Segundo De Pepa (2006), existem três categorias de fóruns de discussão:

- I. Fóruns de diálogos sociais que representam espaços informais que debatem assuntos pessoais;

- II. Fóruns de diálogos argumentativos cujos debates são individualistas e defendem pontos de vista pessoais;
- III. Fóruns de diálogos pragmáticos, no qual as discussões questionam os conhecimentos de todos, objetivando a contribuição de todos na construção de significados.

Pode-se concluir que um grupo de discussão num ambiente virtual possui características comuns, bem como por distinções, que definem os traços particulares de cada indivíduo. Portanto, existem sujeitos distintos, por possuírem realidades distintas e, como tais, surgem diferentes perfis de participação representando os modos de atuação e diversos papéis (LARANJEIRO, 2008).

Nesse sentido, Bassani (2010), revela três diferentes formas de se interagir:

- I. Sem interação: mensagem de forma isolada;
- II. Interação, sem articulação: os envolvidos participam de um tópico com diferentes respostas para o questionamento inicial;
- III. Interação, com articulação: discussão vinculada ao enunciado, com mensagens articuladas.

Assim, no fórum se verifica a condição de interação articulada a todo o momento, o que representaria a premissa que aponta para uma ideia de rede social e, esta condição, enseja que exista o mesmo sentimento proposto para uma comunidade virtual, ou seja, um sentimento de confiança existente entre os participantes de comunidades virtuais.

O profissional que atua na EAD tem a responsabilidade de mediar os processos pedagógicos entre discentes que geograficamente se encontram em polos espalhados em todo o território nacional. Estes alunos contam com os polos que são as referências para o esclarecimento de dúvidas relacionadas com as ferramentas do sistema *Moodle*. O docente também é responsável pela promoção dos espaços desta construção coletiva, da solução do problema proposto no fórum, e que objetiva fomentar o conhecimento, de todo material necessário à sustentação teórica, além de participar do processo avaliativo (BRASIL MEC/ SEED, 2007).

Neste sentido, de acordo com Ramos (2005), o tutor representa um elo importante nesse espaço entre o ambiente virtual e o real, atuando como um provocador do conhecimento no aluno, que tem a autogestão de seu aprendizado.

O docente tem um compromisso com a aprendizagem do aluno, de forma que favoreça condições adequadas para uma aprendizagem por todos os estudantes, principalmente aqueles que têm mais dificuldades em determinadas

fases ou conteúdos. Nesta perspectiva, entende-se que a aprendizagem não se desenvolve em um mesmo tempo e ritmo para todos.

Os docentes, que são responsáveis pela formação dos seus alunos, devem ter a clareza sobre as competências e habilidades que serão desenvolvidas, e conhecer a forma como cada aluno aprende.

Portanto, para tal condição é necessário realizar com eficácia o processo de comunicação, bem como a promoção das relações humanas com o auxílio das tecnologias voltadas para a educação, sendo necessária uma autoanálise sobre quais saberes esse profissional docente, que atua na modalidade a distância deve ter para atingir objetivamente esse processo.

4. SABERES DOCENTES: CAMINHOS QUE ENVOLVEM O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Bernard Charlot (2000) revela, por meio de seu pensamento reflexivo, que poderão surgir armadilhas para o sujeito que busca compreender o significado das palavras “conhecimento” e “saber”. Podemos concluir que conhecimento é a ideia que o sujeito tem, sobre algo ou alguém conseguido por meio da informação, sendo científico, quando comprovado, ou empírico, quando extraído do senso comum. Já o saber é o conhecimento específico.

Portanto, verificamos que a informação e a comunicação permeiam o conhecimento e o saber, pois as informações são dados trabalhados que fornecerão as ideias que desencadeiam o processo de conhecimento e saber.

Ainda, tomando por base o pensamento de Charlot, (2000), verifica-se a distinção de informação, conhecimento e saber:

A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está ‘sob a primazia da objetividade’. O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal, é intransmissível, está ‘sob a primazia da subjetividade’. Assim, como a informação, o saber está ‘sob a primazia da objetividade’; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém, desvinculado do ‘invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo’. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’ e torna-se, então, ‘um produto comunicável’, uma ‘informação disponível para outrem’ (CHARLOT, 2000, p. 61).

Sob esta ótica verifica-se que, tanto o conhecimento quanto o saber, dependem da devida informação, que são os dados trabalhados, o que tem relação direta entre sujeito e o objeto de estudo e a relação do próprio sujeito com a sua realidade, exigindo-se a compreensão e a reflexão dele para apreender este conhecimento/saber.

O processo de mediação do conhecimento entre professor e aluno envolve sujeitos com conhecimentos em níveis distintos e, por vezes, muito desiguais. Os fóruns de discussão propostos no ambiente virtual de aprendizagem visam compartilhar conhecimentos, e nesse sentido é importante compreender quais os saberes, que o professor que atua na modalidade de educação a distância, precisa para desenvolver o processo de ensino/aprendizagem, nesta ferramenta, buscando facilitar o entendimento do aluno com relação à proposta da atividade.

Gatti (2009), destaca a importância do papel do docente na EAD, pois ele é responsável pela criação de todo o material didático disposto no AVA e também, sua produção, revisão e recomposição. Esse processo envolve o pensar na escolha do tema adequado, as provocações a serem realizadas e o método de abordagem ao aluno.

Portanto, a profissão docente se constrói por meio de sua prática, à medida que o professor promove a articulação do conhecimento e do saber acadêmico, seja pela reflexão entres as partes do processo, seja pela avaliação e percepção de novas perspectivas, conforme ocorrem as revisões da atividade trabalhada. Caso não possuam novas perspectivas no modo de ensinar, tal fato poderá ensejar questões de competência para tal e os novos paradigmas de saberes, para atuar nesses fóruns exigirão desenvolvimento profissional do docente, para que ele adquira arcabouços de saberes da Didática, teoria e prática, que envolvam o diálogo e a comunicação, com o auxílio das tecnologias. Nessa dialógica, Perrenoud (2001), alerta que o profissional que atua na educação, seja ela presencial ou na modalidade a distância deve adquirir, em sua formação inicial, um mínimo de conhecimento que permita a utilização das tecnologias nas suas práticas de trabalho e pessoais.

Entretanto, Moran (2009), destaca que o saber pedagógico é algo que não pode faltar na implementação de cursos ofertados no formato virtual.

Do ponto de vista didático, podemos valorizar o melhor do presencial e do virtual. O que fazemos melhor ou mais rapidamente quando estamos juntos numa sala de aula. É mais fácil conhecer-nos, criar laços, mapear os grupos, as pessoas. É mais fácil organizar o processo ensino-aprendizagem, a sequência de leituras, atividades, pesquisas individuais e de grupo, o cronograma, a metodologia. É mais fácil também que o professor ajude os alunos a terem as referências de um tema, o estado da arte de um assunto, os cenários de uma pesquisa (MORAN, 2009, p. 46).

Segundo Freire (1996), é por meio da Pedagogia Libertadora que os caminhos da educação direcionam as pessoas à emancipação e, conseqüentemente, desencadeiam uma docência criativa que conduz à criação de meios e que promovem as relações entre os sujeitos participantes do processo de ensino/aprendizagem. Denota ainda, que não existe docente sem discente, pois o

processo de ensinar inexistente sem o sujeito emissor e vice-versa e foi aprendendo em sociedade que, historicamente, o ser humano percebeu que era possível ensinar e aprender. Contudo, é preciso inovar de forma criativa, para não repetir ações de tendências e correntes pedagógicas de cunho racional e técnico, que ignoram a comunicação interativa, e no caso da educação a distância, esta comunicação está presente na palma de nossas mãos, graças às tecnologias existentes na contemporaneidade.

Na relação entre professor e aluno, cabe ressaltar a importância do diálogo, pois é nessa relação dialógica que é possível promover a cooperação, a mediação, o trabalho coletivo e a construção de novos conhecimentos.

O aluno, nas suas relações com outros pares, vai construindo gradativamente o seu conhecimento sobre o mundo em que vive. Assim, a sua ação prática sobre o mundo permite, por meio de situações compartilhadas com outras pessoas, tornar-se parte como construtor do conhecimento que foi produzido coletivamente. Dessa forma, o professor, com sua ação mediadora, orienta o processo pedagógico no sentido de favorecer uma comunicação recíproca com os alunos e, por meio dessa interação, possibilitará o desenvolvimento das suas capacidades de investigação, observação, experimentação e novas descobertas.

Essa relação de comunicação existente entre os sujeitos tem um importante papel no sucesso esperado das atividades propostas nos fóruns no AVA. Esse fato se deve ao papel de destaque da relação entre professor/aluno, aluno/aluno e aluno/professor, pois sem estes sujeitos não haveria interesse, necessidade ou motivação para a reflexão das perguntas e hipóteses destacadas na atividade, pelo simples fato de que a comunicação é uma condição fundamental para a concretização do conhecimento, e a discussão permite o equacionamento de ideias entre pessoas de maior ou menor grau de conhecimento, conforme destaca Freire,

[...] o poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o artilheiro ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo o tempo (FREIRE, 1996, p. 158).

Assim, verifica-se uma concepção errônea na qual o aluno deva ter seus conhecimentos testados, por meios de atividades e avaliações periódicas que reproduzem um conhecimento não discutido e nem sequer refletido. Este fato ocorre, de acordo com Freire (1996), em todos os meios educacionais, seja ele presencial e/ou a distância prevalecendo ainda a concepção “bancária,” no qual o conhecimento é entregue pronto ao discente para memorização e reprodução de conceitos ditados pelo docente.

Portanto, os fóruns se tornam um meio importante de se contrapor a essa concepção antiga, que já não cabe no atual momento em que vivemos e, visam uma proposta de inovação, por meio da mediação pedagógica na qual o professor estabelece uma comunicação com os alunos, num ambiente virtual, objetivando estabelecer uma efetiva discussão e reflexão da temática proposta com o intuito de estimular o raciocínio crítico-reflexivo no processo de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da educação é educar o cidadão para que se torne autônomo, crítico e participativo dentro da sociedade.

Hoje vivemos a incessante era tecnológica, é inegável a necessidade urgente da formação e preparo do educador para o processo de ensino e aprendizagem utilizando as novas tecnologias. Dentro desta proposta, ensinar através das novas tecnologias propõe uma forma inovadora e revolucionária de se aprender.

No decorrer do artigo, verificamos a evolução da tecnologia na educação e a utilização de fóruns no ambiente virtual de aprendizagem e como eles auxiliam a forma de aprendizado e comunicação de seus discentes.

De acordo com Virginia Terra (2016), “a grande proposta desse método é aperfeiçoar a autonomia individual do estudante, desenvolvendo-o como um todo. Dessa maneira, ele será capaz de compreender aspectos cognitivos, socioeconômicos, afetivos, políticos e culturais”.

Os fóruns em geral, dentro do ensino a distância, têm garantido resultados significativos, permitindo que o aluno desenvolva plenamente suas habilidades criativas, seu aperfeiçoamento escrito, seus métodos de pesquisa e também a relacionar-se com outras pessoas e grupos.

Nesse sentido, o fórum de discussão cumpre o seu papel, pois permite que o aluno, individualmente ou no coletivo, possa refletir e expressar-se com relação à temática proposta, de forma criativa, crítica e autônoma.

REFERÊNCIAS

BASSANI, Patrícia B. Scherer. **Comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educação a distância**. CINTED-UFRGS, Novas Tecnologias na Educação, V. 8 Nº 1, EAD, 2010.

BRASIL. MEC/SEED. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Artmed. Porto Alegre, 2000.

CORRÊA, Maíra Baumgarten. Tecnologia. In: CATTANI, Antonio David (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DE PEPA, Marcela Adriana. **La Utilización de Foros Virtuales en la Universidad como Metodología de Aprendizaje Colaborativo**. Revista Cognición v.8, 59-74. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1996.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.

HAETINGER, Max. **Max Haetinger fala sobre a evolução da tecnologia na educação**, 2017. Disponível em: <<https://www.positivoteceduc.com.br/blog-especialistas/max-haetinger-evolucao-tecnologia-na-educacao/>>. Acesso em 27/11/2018.

LARANJEIRO, Joanne Brás. **Contributos para a análise e caracterização de interações em fóruns de discussão online**. Tese de Mestrado em Educação Multimídia. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. 2008. Disponível em: <http://www.fc.up.pt/fcup/contactos/teses/t_050370107.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

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

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

MACHADO, Lisandro Bittencourt; GELLER, Marlise. **Utilização de fórum de discussão virtual como ferramenta de apoio à resolução de problemas**. In: X Encontro Gaúcho de Educação Matemática, Ijuí, 2009. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_24.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

MORAN, J.M. Contribuições para uma pedagogia de uma educação *on-line*. In: SILVA, M (org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. Loyola. São Paulo, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Pátio: Revista Pedagógica, v.5, n.17, p.8-12, maio/jul. 2001.

PINTO, Antonio Sávio da Silva et al. **O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL**, 2013. Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/288>>. Acesso em 11 fev. 2019.

RASLAN, Valdinéia Garcia da Silva. **Uma Comparação do Custo-Aluno entre o Ensino Superior Presencial e o Ensino Superior a Distância**. Campo Grande, MS, 2009. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso.

TERRA, Virginia. **O que é Metodologia Ativa e por que ela é tão importante em uma graduação**, 2016. Disponível em: <<http://fappes.edu.br/blog/carreira/metodologia-ativa-na-graduacao/>> Acesso em 28/11/2018.

VALENTE, José Armando. **As Tecnologias digitais e os diferentes letramentos**.

Porto Alegre: Pátio, 2007.

SOBRE AS HABILIDADES DOS ALUNOS DE LICENCIATURAS EM CIÊNCIAS EXATAS NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA: APRENDIZAGEM ATRAVÉS DE LABORATÓRIOS DIDÁTICOS VIRTUAIS

ANTONIO CARLOS AIDO DE ALMEIDA
LARISSA OLIVEIRA SANTIAGO
MARGARET MARQUES PAULUCIO
VÂNIA NASCIMENTO ALVES
WALKIRIA RECHE URBANEJA

RESUMO

Esta pesquisa está relacionada a importância da implementação e utilização de laboratórios virtuais nos cursos de Licenciatura em Ciências Exatas, especificamente Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática, no ensino a distância. A importância dos laboratórios, sejam virtuais ou presenciais, é evidenciada e comprovada por um grande número de estudos já realizados e que foram utilizados no desenvolvimento deste trabalho. Os autores possuem larga experiência nas modalidades de formação de professores abordadas no desenrolar do trabalho e especialmente, no ensino a distância e os dados obtidos em sua prática docente, além da pesquisa bibliográfica, foram considerados de grande utilidade para a abordagem do trabalho, como um todo, e na confirmação e confronto dos dados da pesquisa bibliográfica, bem como na elaboração das conclusões. São apresentados a importância dos laboratórios virtuais na formação de professores no Ensino a Distância, os dados de ofertas desses laboratórios nos cursos disponibilizados à população, as abordagens consideradas ideais e a abordagem dos laboratórios virtuais nos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Palavras chave: Ensino a distância. Laboratório virtual. Laboratório de física. Laboratório de matemática.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como tema a implementação de laboratórios didáticos virtuais, de ciências exatas nos cursos de licenciaturas na modalidade de ensino a distância (EAD) das referidas áreas.

A utilização desses laboratórios tem sido amplamente observada e avaliada e os resultados têm se revelado muito positivos (VELOSO *et al*, 2014). Nas áreas de ciências exatas a utilização de experiências práticas executadas pelos alunos dessas licenciaturas é de fundamental importância para que o aluno possa “aprender fazendo” e essa prática é fortalecida pelos princípios da teoria construtivista (VELOSO *et al*, 2014).

Os conceitos e práticas abordados nestes laboratórios, virtuais ou presenciais, durante sua formação poderão ser posteriormente ensinados aos alunos do Ensino Básico (Fundamental II e Médio). São habilidades específicas e que, portanto, precisam de formação específica dentro destes cursos de licenciatura. A boa formação teórica e o uso das tecnologias de informação amplamente difundidas atualmente não se mostram suficientes, por si só, para um bom aproveitamento destas ferramentas virtuais de aprendizagem construtivista. Sendo assim, o tema proposto por este artigo se justifica como prática exitosa para o EAD.

Abordaremos nesse artigo, a ideia de que os laboratórios virtuais para os alunos dos cursos de licenciatura em ciências exatas devam ser voltados para a formação inicial e continuada destes profissionais. Constatamos em nossa experiência profissional que grande parte dos laboratórios virtuais disponíveis atualmente em sítios de universidades brasileiras não são voltados para a formação de professores.

Dois de nossos autores são professores do curso de Licenciatura em Física na modalidade EAD da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Destacamos que todos os alunos deste curso, independente do semestre cursado, têm à sua disposição uma sala virtual denominada “Laboratório Virtual de Física”. Nesta sala virtual, o aluno do curso tem à sua disposição *links* de experimentos de física que podem ser desenvolvidos juntos com outros alunos do curso ou com alunos de escolas em que já é professor. Os cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática, ambos na modalidade EAD da UNIMES, também contam com uma sala virtual de laboratório. Contaremos, ainda, com a experiência de duas de nossas autoras, que são tutoras do curso de Pedagogia, e de uma terceira autora, que é ex-tutora do curso de Licenciatura em Matemática, todos cursos da modalidade EAD da UNIMES.

A questão fundamental que move esta pesquisa é indagar até que ponto o aluno de um curso de licenciatura em ciências exatas, na modalidade EAD, está

efetivamente preparado para a sua prática presencial em sala de aula junto aos alunos.

O objetivo deste artigo é investigar que tipos de laboratórios são viáveis nos cursos EAD, que tipos de laboratórios apresentam melhores resultados na aquisição das habilidades pretendidas e que tipo de abordagem deve ser feita nesses laboratórios – quantitativa ou qualitativa. A metodologia da pesquisa é a pesquisa bibliográfica e a utilização de casos de sucesso obtidos na prática profissional dos autores através da observação e avaliação de resultados com nossos alunos e ex-alunos.

Essa pesquisa teve início com o levantamento de dados por meio da leitura de bibliografia relevante disponível na seção Referências, bem como a análise de dados reais extraídos de nossa plataforma EAD, nos cursos de matemática e física. Iniciaremos baseados em VELOSO *et al*, 2014, com a definição de experiência prática e de laboratório virtual, remoto e presencial, em seguida analisaremos as vantagens e desvantagens da utilização de cada tipo de laboratório e das atividades desenvolvidas neles e, por fim, apresentaremos os resultados obtidos que revelam uma melhora na qualidade do aprendizado dos alunos quando é possível a contextualização das aulas teóricas ou conceituais ministradas previamente ou em conjunto.

Os autores selecionados nas referências foram escolhidos pelo tipo de abordagem que apresentaram a respeito do tema em questão, evidenciando grande variedade de tipos de laboratórios, com sua aplicabilidade em diferentes plataformas, em diferentes cursos e em diferentes instituições de ensino. Estes autores apontam, também, os recursos mais indicados em cada situação e, principalmente, apresentam vantagens e desvantagens de cada experiência com grande variedade de resultados obtidos, o que veio a ser importante na elaboração de nossas próprias conclusões.

2 LABORATÓRIO VIRTUAL: CONCEITO, METODOLOGIA E PRÁTICA

2.1 A motivação pelo tema: teoria e prática

Esta pesquisa aponta que na prática docente existe uma significativa distância entre o conhecimento de conceitos de ciências exatas e as práticas educativas e grandes esforços têm sido efetuados buscando diminuir essa distância entre os aspectos didáticos e epistemológicos nas formas utilizadas para desenvolver os conteúdos dessas áreas do conhecimento, no momento de ensiná-los.

É necessário perceber que a constituição do saber do docente para exercer as atividades desse ensino, passa pela aquisição de conhecimento que vai além dos saberes específicos daquela área em que pretende atuar

(CAVALCANTI, 2014). Em sua formação é necessário contemplar saberes tais que o professor seja capaz de atuar dentro de uma prática profissional que consiga, efetivamente, colaborar para a construção do conhecimento de seus alunos. Sendo assim, entende-se que o professor deva ter conhecimento sobre o assunto a ser ensinado, conhecimento sobre a forma de elaborar e apresentar esse assunto e conhecimento das inter-relações que se estabelecem com as áreas afins e os recursos disponíveis para uma abordagem adequada.

É, portanto, fácil perceber que o aluno dos cursos de licenciatura necessita aprender a ensinar, o que demanda habilidades que envolvem construções conceituais e metodológicas do processo de ensino. No caso das licenciaturas em ciências exatas, surge a necessidade de promover a formação docente visando uma maior articulação entre a teoria e a prática dos conceitos trabalhados em sala de aula, bem como a interdisciplinaridade tão desejada nos modelos atuais de metodologias de ensino. No caso da EAD, as metodologias de ensino e aprendizagem mais eficazes para os cursos de licenciatura seguem esta mesma senda.

Deve-se destacar que, não apenas a formação inicial do docente, mas a sua formação continuada deve focar o desenvolvimento da capacidade de relacionar a teoria e a prática, pois esses processos são construídos ao longo de sua vivência pessoal e profissional, decorrentes de suas próprias transformações pessoais e de suas práticas profissionais. Nesse contexto fica evidente a necessidade da inserção das tecnologias e da prática experimental no fazer pedagógico, já que esse docente precisa estar preparado para o saber tecnológico que envolve a realidade dos alunos da Educação Básica na atualidade. Não se justifica mais, que a formação inicial do professor seja efetuada sem vivências de uso diferenciado de mídias para que, assim, possa estar familiarizado com elas no momento de sua prática pedagógica.

Em consonância com o exposto, é de fundamental importância que sejam criadas condições para que o futuro professor possa adquirir domínio e apropriação dos recursos tecnológicos, de forma mais efetiva buscando construção de saberes a aprendizagem significativa (CAVALCANTI, 2014)

2.2 O laboratório como espaço de formação

Os laboratórios virtuais de aprendizagem são softwares que possibilitam aos alunos realizarem atividades experimentais através de equipamentos variáveis e materiais diversos. É através desse recurso que o aluno exercita a prática tornando o conteúdo teórico claro, compreensível e contextual, evidenciando a grande importância das atividades práticas desenvolvidas com a finalidade que se concretize a apropriação do conhecimento necessário à futura vida profissional.

Dada a importância dos laboratórios virtuais nos cursos de Licenciatura de Física e Matemática do Ensino a Distância é imprescindível que, nesses cursos, haja a prática como comprovação dos conteúdos teóricos abordados, o que torna primordial a utilização desta ferramenta metodológica para um maior aprofundamento na modalidade EAD.

Os laboratórios virtuais constituem-se em um atrativo que desperta o interesse e a motivação dos alunos quanto ao processo de ensino e aprendizagem devendo ser de fácil utilização promovendo, assim, a inclusão digital dos usuários e servindo também, como método avaliativo aos docentes que podem acompanhar o efetivo aprendizado de seus alunos.

Através dos experimentos, o aluno é capaz de construir seu próprio conhecimento científico, o que nos reporta à teoria sociointeracionista que afirma que o conhecimento do homem se dá através de suas relações sociais, naquele momento histórico. Ainda de acordo com essa teoria, o professor deve ter o conhecimento dos fundamentos para aplicar suas estratégias práticas e teóricas no ensinamento pedagógico referente à sua área, abstendo-se de discordâncias entre a teoria e a prática do mesmo.

O ambiente do laboratório propicia aos professores e alunos expandir a sua criatividade, enriquecer as atividades de ensino e aprendizagem, bem como desenvolver atividades exploratórias que tornarão possíveis a descoberta de caminhos e soluções aos desafios propostos. Esses desenvolvem habilidades de percepção de padrões e de regularidades em que serão necessárias explicitar relações matemáticas identificadas durante as práticas experimentais. Surge, então, uma mudança de concepção a respeito do que é ensinar ciências e matemática que levará à evolução do aluno e de suas condições de desenvolver competências para a sistematização e organização lógica do pensamento. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores de ciências exatas devem estar focadas na superação do hiato entre a teoria e a prática, e no aprimoramento de estudos que correlacionem os métodos didáticos e a abordagem experimental dos conteúdos.

É vigorosa a ideia de que a formação inicial deve investir na autonomia intelectual e profissional do docente para que este possa ter uma postura de professor pesquisador, na busca por práticas que estimulem seus estudantes à descoberta, ao pensamento abstrato e, ao mesmo tempo, crítico e que lhes dê a oportunidade de desenvolver habilidades de explicitar seus argumentos e ser capaz da construção de seu próprio conhecimento. Evidencia-se, assim, a importância do desenvolvimento de um ambiente virtual construtivista para a formação continuada de professores de ciências e de matemática em nível médio (VELOSO *et al*, 2014).

O laboratório, virtual ou presencial, deve ser um espaço permanente que possibilite a busca e a descoberta, onde seja possível a discussão e o desenvol-

vimento de estudos sobre conceitos de ciências exatas, além das práticas pedagógicas que levam à construção do conhecimento desses conceitos. Deve estar presente nas escolas de Educação Básica e, principalmente nas instituições acadêmicas de licenciaturas presenciais ou EAD, para que a formação do futuro profissional de ensino esteja garantida com o nível de aperfeiçoamento necessário a esse profissional.

2.3 A proposta de um laboratório virtual

Nos laboratórios em geral, o que inclui os virtuais, há os desafios nas inovações dos métodos de ensino e uma melhoria no processo de aprendizagem na modalidade EAD. É o aprender fazendo que se revela nessas atividades, fortalecendo a teoria construtivista, onde o conhecimento é construído pelo aprendiz por meio de interação com o objeto e não somente ministrado pelo professor. No laboratório, também, os alunos têm oportunidade de desenvolver habilidades sociais através dos trabalhos em equipe.

O laboratório virtual é um ambiente de ensino e aprendizagem instalado na Internet que disponibiliza material instrucional e atividades de ensino, promovendo a interação entre o conhecimento científico e a prática pedagógica (CAVALCANTI, 2014). Possibilita a visualização, exploração de atividades, manipulação de ferramentas e aplicações de programas – auxilia a aprimorar o pensamento científico e matemático.

Os laboratórios virtuais se dividem em:

- Virtual com multimídia – são aqueles que possuem sons, textos, animações, vídeos e imagens.
- Virtual com a realidade virtual – é a imersão total do usuário no mundo virtual. Aqui, ele é transferido ao ambiente programado por meio de recursos como óculos de visualização.
- Virtual em realidade aumentada – é o enriquecimento do mundo real mediante a adição de elementos virtuais. O usuário observa a ocorrência através da tela do computador, sem precisar de dispositivos especiais de visualização.

Esse tipo de laboratório apresenta, ainda, grande diversidade para as potencialidades de expressão do aluno, pois oferece grande capacidade de materializar ideias e possibilidades de composição da realidade. Essa virtualidade é composta de espaços novos e com grande velocidade de mudança e atualização e, ainda assim, possui características de realidade. Apesar de tratar de realidades simuladas e de essas simulações apresentarem ideias que ocorrem em

outra dimensão de espaço/tempo não deixam de ser reais e ainda contam com a possibilidade de reinventar o mundo.

Esse ambiente virtual possui grande nível de interatividade, o que favorece a criação e a condução de episódios experimentais no ensino e, além disso, possibilita recursos para compartilhamento e distribuição dos resultados obtidos. Nesse ambiente é possível alocar *links* para utilização de materiais de ensino sobre diferentes conteúdos, agregar *softwares* educativos, construir experimentos que possibilitem ao aluno simular situações práticas com dinamismo na experimentação e possibilidade de teste dos resultados no computador.

O contato com as situações-problema serve para estimular o aluno a desenvolver suas estruturas mentais na elaboração das estratégias que irão possibilitar a solução da referida situação com sucesso. Assim, há a estimulação para a expressão do que está sendo visto e da argumentação de suas conjecturas a respeito dos conteúdos trabalhados e, também, a troca a respeito de como cada um percebe as informações que se apresentam em cada situação.

Essa prática, entretanto, não pode ser aleatória em sua aplicação. De fato, há a necessidade de um planejamento cuidadoso para que todas as etapas sejam executadas e um controle rígido sobre o acesso da página no ambiente virtual. Quando bem conduzida, é uma prática que estimula a descobrir e a desenvolver a elaboração da abstração, o pensamento crítico e o desenvolvimento de competências no campo científico e da matemática, e que é de suma importância para a sua atuação profissional como docente.

2.4 Uma proposta concreta e operante de laboratório virtual: os laboratórios virtuais da UNIMES

Os laboratórios virtuais nos cursos de Licenciatura da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), mais especificamente nos cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática, são compostos por simulações disponibilizadas aos alunos por intermédio de *links* que abordam os temas tratados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e, também, de roteiros de experimentos que o licenciando possa realizar em sua casa ou em um ambiente de laboratório físico. Na UNIMES, estes laboratórios virtuais possuem salas virtuais próprias na plataforma Moodle, como as outras disciplinas do curso, embora essas atividades não sejam avaliativas.

Os *links* citados apresentam ao licenciando, basicamente, práticas relacionadas aos conteúdos tratados ao longo do curso, de forma que lhe é possível aprofundar seus conhecimentos através da visualização e da interatividade com o simulador e visualizar eventos a que não teria acesso em condições físicas normais. Assim, ele participa interativamente da simulação, observa o fenômeno e, em muitos casos, resolve situações com possibilidade de testar os resultados obtidos.

Fig. 1. Cabeçalho do “Laboratório Virtual de Física” (UNIMES)



O subtítulo da sala enfatiza o objetivo da proposta.

Fig. 2. Cabeçalho do “Laboratório Virtual de Matemática” (UNIMES)



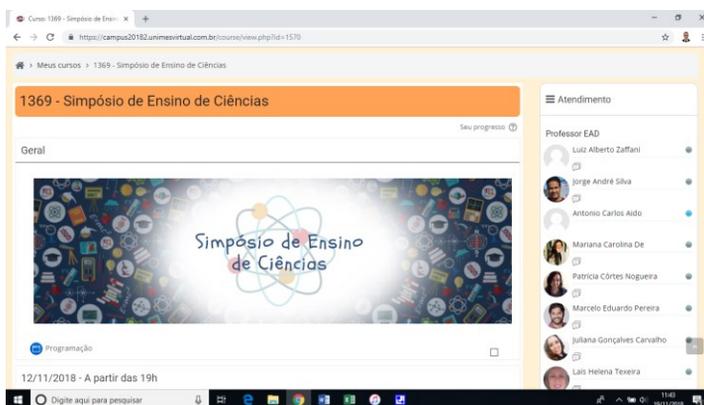
Layout atrativo ao aluno para uma ciência nem sempre associada à experimentação.

Outro ponto importante na formação de professores de ciências e matemática é a oferta de material experimental que ele possa aplicar aos seus alunos da Educação Básica e, com esse objetivo, é disponibilizado ao licenciando, também no AVA, vasto material contendo experimentos compostos por introdução teórica dos conceitos abordados no experimento, lista de material ne-

cessário à montagem e roteiro da montagem. Além disso, é solicitado ao aluno o envio de fotos ou vídeos de todos os passos do processo e uma conclusão com os resultados obtidos no experimento. Dessa forma o professor tem acesso à execução e aos resultados obtidos, correção de possíveis falhas no processo e saneamento de dúvidas que possam surgir durante esse processo e que virão a enriquecer e aprofundar os conceitos trabalhados no experimento.

Importantes contribuições desse tipo de prática são: a manipulação do material, criatividade na obtenção de materiais, solução de problemas que possam surgir durante a montagem, observação de padrões, desenvolvimento de habilidades de cálculo e exercício do raciocínio científico para elaboração dos resultados e conclusões, além de habilidades de coordenação motora fina.

Fig. 3. Sala virtual do Simpósio de Ensino de Ciências (UNIMES)



Interdisciplinaridade e variedade de experimentos.

Os resultados dessa prática têm se mostrado muito satisfatórios com resultados acima das expectativas. Os alunos demonstram grande nível de envolvimento e interesse, evidenciado pelos contatos para saneamento de dúvidas e aprofundamento de conceitos, além da qualidade do material enviado (fotos e vídeos) para avaliação. Entretanto, esses resultados se mostraram mais efetivos quando as atividades de laboratório estão integradas a alguma atividade avaliativa de uma disciplina do curso. Nesse caso, os alunos participam ativamente dos fóruns de discussão, fazem o experimento, realizam os cálculos, tabelas e gráficos relacionados e interagem abertamente com outros alunos e com o professor da disciplina. Quando a atividade de laboratório é simplesmente proposta como atividade complementar não avaliativa, tal participação e interação não ocorrem com a mesma frequência e profundidade. Este é um aspecto da proposta de laboratório virtual da UNIMES que vem sendo reelaborada ao longo dos semestres nos cursos de licenciatura da instituição. A pro-

posta é que o laboratório virtual seja uma disciplina avaliativa ou que seu conteúdo seja incluído nas atividades avaliativas das disciplinas do curso.

Como forma de incrementar a participação dos alunos nas atividades dos laboratórios virtuais, a UNIMES está incluindo em sua programação Simpósios de Ensino de Ciências. Estes simpósios constituem-se em encontros virtuais em tempo real que ocorrem em horários previamente agendados e informados aos alunos, preferencialmente no período noturno. Nestes encontros, os professores realizam experimentos dos laboratórios virtuais de ciências com ênfase na interdisciplinaridade, transmitidos via internet. Os resultados obtidos têm se mostrado excelentes com grande participação dos alunos, em tempo real e nos posteriores fóruns de discussão, elogiando a iniciativa e fazendo questionamentos sobre os experimentos realizados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, destacaram-se alguns pontos significativos para o nosso trabalho, bem como, para futuras pesquisas a respeito da utilização de laboratórios virtuais nos cursos voltados às ciências exatas, em geral, e de licenciaturas em física e matemática, em específico.

Um dos pontos a serem tratados, que se constitui em um primeiro desafio, é a distância entre a teoria e a prática no ensino de ciências exatas que se verifica com grande frequência, tanto na prática do ensino das licenciaturas como na prática educativa de estudantes da educação básica. À medida que essa distância diminuir e, preferencialmente deixar de existir, a contextualização dos temas tratados em sala de aulas será facilitada e a prática educativa se tornará mais eficiente.

Tornou-se evidente que a utilização dos laboratórios virtuais nos cursos de licenciatura em ciências exatas, certamente embasa como maior solidez a formação profissional do futuro docente, preparando-o com maior eficiência para a sua futura prática docente, contribuindo para melhorar a excelência de suas aulas e, conseqüentemente, alcançar plenamente os objetivos a que se propuser.

Os laboratórios, virtuais ou presenciais, mostram-se uma excelente ferramenta para a construção dos saberes do futuro docente, tanto em sua área específica como nas áreas que facilitam as formas de elaborar e apresentar os assuntos aos seus futuros alunos e, ainda, ampliar seus conhecimentos em áreas afins para que possa praticar a interdisciplinaridade.

Os experimentos mais eficazes para a aprendizagem dos alunos parecem ser aqueles em que o aluno aprende fazendo, preferencialmente com materiais simples, acessíveis e de baixo custo. Estas condições permitirão ao futuro professor reproduzir este experimento em suas aulas, mesmo em escolas com

infraestrutura precária que, infelizmente, não são incomuns em muitas regiões do Brasil e onde se concentra grande parte dos alunos das licenciaturas em EAD. A simples simulação virtual de um experimento ou o simples tratamento estatístico de dados experimentais reais parecem não ter a mesma eficácia no aprendizado do aluno, embora possam ser utilizados em situações específicas. A repetição do experimento permite, ainda, ao aluno se conscientizar de que o erro experimental é intrínseco e não pode ser eliminado, mesmo em condições controladas.

A pesquisa revelou, e a nossa prática docente confirma que, apesar da grande importância dos laboratórios na formação de professores, os alunos dos cursos de licenciatura parecem não ter um interesse real nas aulas práticas oferecidas em seus respectivos cursos. O acesso às aulas práticas disponibilizadas mostra-se incipiente quando não há uma avaliação significativa envolvida na execução da atividade, nas participações em fóruns de discussão e no saneamento de dúvidas. Entretanto, se a atividade for submetida à avaliação, o interesse cresce significativamente, os acessos e execução dos experimentos chegam a quase cem por cento do total de alunos participantes das salas de aula e a participação dos fóruns e o saneamento de dúvidas crescem na mesma proporção.

Deve-se considerar, portanto, a importância de que essas atividades práticas estejam preferencialmente relacionadas a algum tipo de avaliação, que poderá ser dentro do próprio *link* do laboratório virtual, estar vinculado às atividades de salas de outras disciplinas ou, ainda, vincular o conhecimento dos experimentos a questões de avaliações oficiais do curso.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E.; ÁVILA, B.; ZEDNIK, H.; TAROUÇO, L. Laboratório virtual de aprendizagem: uma proposta taxonômica. *Renote Novas Tecnologias na Educação*. [online]. v.9, n.2, dez. 2011. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/24821/14771>>. Acesso em 25 out. 2018.

CAVALCANTI, L.B. *Funcionamento e efetividade do laboratório virtual de ensino de matemática na formação inicial de professor de matemática na modalidade EAD*. 2014. 319 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253934/1/Cavalcanti_LialdaBezerra_D.pdf>. Acesso em 25 out. 2018.

LAPA, J. M. *Laboratórios virtuais no ensino de Física: novas veredas didático-pedagógicas*. 2008. 119 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Física - Universidade Federal da Bahia e Instituto de Física - Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2008. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16020/1/Jancarlos%20Menezes%20Lapa.pdf>>. Acesso em 28 out. 2018.

SELEME, R.; DE PAULA, A.; KOPEGINSKI, A. Melhoria da Qualidade na EAD com Laboratórios Virtuais no Ensino das Engenharias. *Anais. 26º CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO A DISTÂNCIA (ABED)*, 2016, Curitiba. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/176.pdf>>. Acesso em 25 out. 2018.

VELOSO, M. S.O; ANDRADE NETO, A. S. Panorama do uso de Laboratório Didático em Cursos de Ensino de Física, Modalidade a Distância no País. *Renote Novas Tecnologias na Educação*. [online]. v.12, n.2, dez. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/issue/view/2510/showToc>>. Acesso em 25 out. 2018.

PRÁTICAS DIDÁTICAS E DE MEDIAÇÃO NA COMUNICAÇÃO E ACOLHIMENTO AO ESTUDANTE DA EAD

ARLETE FONSECA DE ANDRADE
DÉBORA DA SILVA RODRIGUES
LUANA CASTRO SALES DA SILVA
SILVANA APARECIDA PIRES LEODORO
TAÍS PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO

O presente artigo discute sobre práticas didáticas que visam o acolhimento e motivação do estudante de graduação e pós-graduação na Educação a Distância tendo como referência uma instituição de educação privada. Na introdução, apresentamos algumas reflexões sobre o crescimento dessa modalidade de ensino no Brasil, bem como, o referencial teórico que nos possibilita pensar formas de mediação pedagógica neste campo. Na sequência, discutimos brevemente o perfil do estudante da Educação a Distância e alguns modelos de acolhimento e comunicação na mediação pedagógica na intenção de promover uma interação efetiva no ambiente virtual. Por fim, ressaltamos a importância da aproximação docente-estudante apoiar sua autonomia, mas sem perder de vista a comunicação e acolhimento, pois apesar da necessidade de nos adaptar aos ditames tecnológicos, não podemos esquecer que o principal desse processo na área da educação é a relação entre os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Mediação; Comunicação; Acolhimento; Motivação.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar e refletir sobre práticas de mediação pedagógica realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle em Licenciaturas disponibilizadas através da Educação a Distância (EAD) em uma instituição de ensino privado que opera nessa modalidade desde 2006 e que, atualmente, reúne um corpo docente formado por mais de duzentos

professores e tutores que vêm no decorrer deste período, testando e aperfeiçoando técnicas e práticas pedagógicas em contextos ainda muito marcados pela desconfiança e crítica da comunidade acadêmica em relação a essa modalidade de ensino.

Concomitante a um cenário acelerado no crescimento de estudantes na busca pela Educação a Distância no ensino superior brasileiro - em torno de 1120% entre 2005 e 2015, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015) - na contramão desse fenômeno, tem-se discutido quais as razões das elevadas taxas de evasão de alunos nessa modalidade - em torno de 30% e tendendo à elevação, segundo a análise de FILHO; LOBO (2018) sobre o desempenho descendente no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) cuja recente divulgação dos resultados da última avaliação, realizada em 2017, apontou que 15% dos cursos a distância obtiveram as melhores notas no exame (4 e 5, em uma escala que vai até 5) ao passo que 29% dos cursos presenciais obtiveram as mesmas notas.

Evidentemente, comparar os números, por si só, não revela as idiosincrasias de uma modalidade que formou, até o momento, poucas gerações de estudantes e cujas práticas ainda buscam se autonomizarem em relação às da modalidade presencial. O estudante da Educação a Distância, além de suas especificidades quanto à distribuição geográfica, acesso aos domicílios escolares, faixa etária, percurso formativo e fluência digital, tem diante de si o imperativo de uma relação pedagógica que se dá por meio de recursos tecnológicos e digitais e que, portanto, requerem uma arquitetura e estratégia didática que o insiram nesse contexto e o motivem a prosseguir com seus estudos. Valente e Moran (2011) reforçam essa noção ao afirmar que:

[...] cresce a percepção de que um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem educacional por meio do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais. (VALENTE e MORAN, 2011, p. 45)

Quanto à arquitetura e estratégias didáticas - conforme pontuam Loredello; Olmo (2018) em um vídeo dedicado a pensar as razões do baixo desempenho dos cursos de Educação a Distância no ENADE/2017 - se, na modalidade presencial estão centradas mais na *performance* do professor ao lidar, por exemplo, com o suporte livro, na Educação a Distância essas estratégias requerem pensar ações que rompam com a centralidade do professor e, de fato, convidem e motivem o estudante a afirmar-se, empoderar-se como sujeito participante do processo e não apenas como ponto de chegada da ação pedagógica. Nessa perspectiva, o professor continua sendo fundamental, mas não mais embaixador do conhecimento, e sim, como alguém que recepiona, media

e encanta aqueles que chegam para compartilharem do conhecimento que ele, professor e o ambiente de aprendizagem, possam oferecer. Essa arquitetura da relação estudante-AVA-professor justifica, a nosso ver, a necessidade de refletirmos sobre possíveis estratégias de mediação e práticas pedagógicas satisfatórias no atendimento ao estudante.

A questão central que move nossa investigação é: **se e como** nossa mediação pedagógica na Educação a Distância espelha nossos princípios epistemológicos voltados a uma prática docente motivadora da autonomia, da leitura do mundo (FREIRE, 1989), e do respeito ao processo de conhecer e, não apenas, o enfoque centrado em resultados e reprodutora de conteúdos?

Secundariamente, mas não menos importante, é como relacionamos nossas práticas pedagógicas ao fato de estarmos formando novos professores e as responsabilidades que se somam a essa tarefa? Conforme ressaltam Both; Vettorazzo (2018):

[...] Formar professores com o ímpeto de desenvolver apenas a cidadania não é mais suficiente. A contemporaneidade cria desafios concernentes aos avanços da sociedade do conhecimento e aos recursos informatizados, cuja utilização crítica pode propiciar novas possibilidades de acesso, produção de conhecimento, condição diferenciada do processo de ensinar e aprender. (BOTH; VETTORAZZO, 2018, p. 80)

Portanto, propomos investigar práticas de mediação que sejam coerentes com os princípios de acolhimento, motivação e fomento da autonomia dos estudantes tidos como sujeitos do processo de construção do conhecimento, tendo como *locus* da investigação, um curso de Licenciatura, na modalidade à distância.

Metodologicamente, a investigação se divide em duas etapas: a primeira consiste no levantamento bibliográfico dos autores que embasam as noções que ora definimos em nossa abordagem, e também, sobre possíveis outros trabalhos que tratem dos mesmos temas e objetivos aqui propostos.

A segunda etapa consiste em uma pesquisa-aplicação que envolve experimentos práticos em nosso cotidiano docente que permitam testar, observar e analisar condutas pedagógicas a fim de estabelecer não uma receita, mas um *mix* de possibilidades na aplicação. Trata-se de:

[...] uma abordagem metodológica que se propõe a interconectar o pensar e fazer ciência com as ações de intervenção na prática educacional, articulando os vários sujeitos do processo pedagógico com pesquisadores em um todo complexo que dissolve a separação entre os que pesquisam e os que produzem conhecimento e os que operam a educação e aplicam os conhecimentos produzidos, construindo em seu lugar a noção de grupo de pesquisa e desenho instrucional, isto é, um todo responsável simultaneamente por: produzir conhecimento que fundamente uma intervenção a partir da interação com o contexto em que se origina a demanda; planejar, desenvolver e

aplicar o construto pedagógico, avaliando-o sistematicamente ao longo do processo; refinar o construto em ciclos interativos de estudo, planejamento, desenvolvimento, aplicação e avaliação; construir uma solução concreta para o problema abordado através de uma intervenção aplicada como produto final refinado nos vários ciclos de aplicação; e produzir conhecimento generalizável sobre o modo de abordar problemas de determinada matriz. (NONATO; MATTA, 2018, p. 15)

A primeira etapa teve início em 2017, a partir da necessidade de refletirmos sobre a prática docente, quando a instituição participou em um congresso voltado à Educação a Distância¹ e a pesquisa-aplicação que vem ocorrendo desde o primeiro semestre de 2017, envolvendo experimentações em atividades e na comunicação com os estudantes.

As principais referências teóricas que norteiam nossa investigação compreendem a epistemologia de Paulo Freire que propõe a autonomia do estudante não apenas como finalidade, mas como princípio ontológico; as novas abordagens pedagógicas pensadas em contextos educacionais mediadas por tecnologias propostas pela pesquisadora Vani Moreira Kensky e a teoria da distância transacional proposta pelo autor Michael Moore que analisa o tipo e a qualidade das interações entre professores e estudantes.

2. TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E ACOLHIMENTO NOS CURSOS EAD

A formação acadêmica de jovens e adultos na contemporaneidade vem se transformando de modo significativo no que se refere em ingressar em centros universitários e cursar sua primeira graduação e/ou até pós-graduação. Nesse sentido, a percepção de diversas instituições educacionais aumentou a oferta de cursos acadêmicos diante de uma dada realidade da procura desse público-alvo que se justifica, na maioria das vezes, em somente poder concluir um curso universitário na modalidade a distância frente às situações cotidianas que enfrenta como: trabalho integral, responsabilidade familiar, tempo, localidade dos centros universitários, transporte, baixos-salários etc. Além dessa problemática, nos deparamos com outra que é a modalidade do ensino a distância para jovens e adultos e questionamos: será que os cursos Educação a Distância cumprem de fato o conteúdo dos cursos universitários como na forma presencial? Os estudantes conseguem sanar suas dúvidas a distância, uma vez que no presencial o estudante pode abordar o professor a qualquer momento durante as aulas? É possível haver interação entre estudante e professor na modalidade a distância? Enfim, são algumas das muitas perguntas que surgem quando indagamos sobre a formação acadêmica em Educação a Distância.

¹ 23º. CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação à Distância, realizado em Foz do Iguaçu – PR.

A intenção aqui não se restringirá em fornecer respostas a esses questionamentos, e sim, refletir a respeito, uma vez que a prática dialógica sempre nos levará a vários caminhos.

Sabemos que o **conteúdo** dos cursos acadêmicos em Educação a Distância é similar ao presencial, pois para a instituição obter o registro do MEC há protocolos rígidos em relação à carga horária total dos cursos, disciplinas, conteúdo, entre outras para que o estudante conclua e obtenha o diploma de acordo com o órgão federal responsável pelo segmento da educação (MEC) para, posteriormente, atuar profissionalmente na área de sua formação. Já a questão do estudante, de fato, conseguir sanar suas dúvidas e o grau de interação com o professor na Educação a Distância - processo diverso na modalidade presencial - será nosso foco de discussão no presente artigo.

Todos nós, sem exceção, temos a experiência de estudar no formato presencial do ensino fundamental ao médio, em cursos informais e até em instituições universitárias em que a estrutura é composta por salas de aula, professores, colegas e todos os recursos acadêmicos e administrativos para receber o estudante. Já na Educação a Distância, a maioria dos cursos possui o formato diferente do presencial em relação aos elementos citados acima e requerem outras prioridades e modos de atuação. O estudo pode ser mais solitário, sem um interlocutor presencial para debater, mas não menos interativo, pois a comunicação só dependerá dos aspectos psicossociais e pedagógicos de cada ator envolvido no processo e não da distância espacial geográfica. Por outro lado, será que a interação e a proximidade entre estudante e professor na modalidade presencial são garantia de que esse processo ocorrerá? Isso dependerá da relação entre ambos, do grau do envolvimento e atenção que o professor dará ao estudante diante de sua dificuldade, e bem sabemos que esta situação é pouco provável, pois em cinquenta minutos de presença, o professor apenas consegue expor o tema de sua aula e ceder pouco tempo ao debate, pois na sequência se desloca para outra sala. Já na modalidade a distância, a interação é possível ser individualizada quando, por exemplo, o estudante relata sua dúvida e também sente a necessidade de compartilhar o que está ocorrendo em sua vida particular por mensagem escrita ou de voz e o professor, por sua vez, oferece uma devolutiva esclarecendo sua dúvida e, por vezes, lhe envia uma mensagem motivadora e acolhedora. São práticas que ocorrem constantemente na Educação a Distância e no presencial nem sempre.

A esse respeito, o professor americano Michael G. Moore formulou a teoria da Distância Transacional, que aborda, justamente, os níveis de interação entre estudante e professor. Sobre o conceito o autor diz:

[...] denota a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação. A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui co-

mo característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. (MOORE, 2002, p.2)

A interação e proximidade comunicacional no campo da Educação a Distância decorrem do fato de, justamente, não estarmos frente a frente ao interlocutor, pois, talvez, a virtualidade deixe-o mais à vontade para expor suas ideias e opiniões. Para ilustrar, apresentamos dois exemplos daquilo que entendemos como uma comunicação exitosa e de acolhimento entre professor e estudante no curso Educação a Distância.

Exemplo 1:

terça, 6 novembro 2018

Querido (a) tutor (a), venho por meio desta agradecer por todo o auxílio e compreensão ao decorrer do período letivo. Você foi uma das pessoas mais marcantes em toda a minha formação. Foi alguém que me fez repensar o meu lugar no mundo, e a importância do meu modo de estar no mundo. Eu o admiro profundamente e tenho uma grande estima pela sua pessoa. Obrigada!

14:51

Exemplo 2:

terça, 23 outubro 2018

Olá Professora,
Tudo bem? Sou da turma 06, e já estou estressada com o meu grupo. A minha produção textual aí é mais de 50% e faço isso, pq não quero tirar uma nota ruim e vejo que uns colegas tem dificuldade para elaborar uma monografia, tens uns aí, que nem sabiam que ao escrever tem que dialogar com autores (citando). tenho que está implorando para concluir logo o TCC e ficam esperando que outros façam por eles. Se você tiver um tempo veja a última mensagem que enviei e no arquivo anexo tem as contribuições da cada um em cores: T (preto), V (vermelho), H (azul) e M (verde). desculpe por essa mensagem fica parecendo um bando de alunos de 2º grau e todos aqui estão na 2ª graduação e são profissionais na área de educação. Desculpe mais uma vez, é só um desabafo, abraço

10:24

Boa noite T, eu sei como se sente querida. Pode desabafar quanto quiser e lhe dou razão. O problema é que como é em grupo todos tem que ter a mesma nota, mas vou ver o que posso fazer.

20:54

Bom dia T████, concordo com vc. e tenho conversado aqui na UNIMES em rever esta questão dos grupos do TCC. Essa situação desagradável acontece em outros tb., mas há grupos que todos também participam.

Médio. Mas, apesar desse desconforto, vc é a T████ são excelentes alunas e responsáveis e o TCC está entre os dos melhores dos grupos que tenho, portanto, nem tudo está perdido. Sei que vocês serão ótimas professoras. Um abraço. Estou sempre a disposição de vocês.

10:50

Obrigada querida pelas palavras de incentivo, abraço

17:48

O segundo exemplo, que trata do diálogo entre professor e estudante, há uma interação bidirecional tão efetiva quanto se estivesse em uma situação presencial, ou seja, à distância ou a virtualidade não foram impeditivas para que se estabeleça esse diálogo. Moore (2002) elucida:

[...] É evidente que a natureza de cada meio de comunicação tem um impacto direto sobre a extensão e a qualidade do diálogo entre instrutores e alunos. Por exemplo, um programa educacional no qual a comunicação entre professor e aluno se dá única e unidirecionalmente pela televisão, por uma fita de áudio, ou por um livro auto-instrucional, não terão nenhum diálogo professor-aluno simplesmente porque estes meios não permitem o envio de mensagens dos alunos de volta ao professor. Os alunos, via de regra, respondem interiormente ao que é transmitido pelo meio unidirecional, mas não conseguem responder individualmente ao professor. Em comparação, um aluno por correspondência via correio consegue ter uma interação bidirecional e, portanto, dialoga com o professor, embora o meio retarde a interação. O diálogo é menos espontâneo, mas talvez mais ponderado e reflexivo que um curso semelhante ministrado numa sala de aula ou numa conferência mediada por computador. Parece óbvio que esta natureza interativa do meio de comunicação é um fator determinante do diálogo no ambiente de ensino-aprendizagem. Manipulando-se os meios de comunicação é possível ampliar o diálogo entre alunos e seus professores e assim reduzir a distância transacional. (MOORE, 2002, p. 3-4)

Atitudes que envolvam estímulo na comunicação na relação professor-AVA-estudante são fundamentais para que haja uma aprendizagem mais significativa e interativa. Por meio de conversas escritas, por exemplo, que visam mais a intenção de apoio e acolhimento ao estudante, podem resultar num ambiente com laços de confiança e afeto, motivando cada vez mais o estudante no seu processo de aprendizagem.

[...] No ambiente virtual, a flexibilidade da navegação e as formas síncronas e assíncronas de comunicação, oferecem aos estudantes a oportunidade de definir seus próprios caminhos de acesso às informações desejadas, afas-

tando-se de modelos massivos de ensino e garantindo aprendizagens personalizadas. (KENSKY, 2005, p. 76)

Para que essa interação ocorra de forma concreta, a comunicação não deve ser algo mecânico, mas sim de proximidade e valorização dos esforços, realidades e especificidades dos estudantes. Sturzenegger (2017) comenta:

[...] O avanço tecnológico permite formas alternativas de as pessoas se relacionarem com o conhecimento, com os outros e com o mundo e é a aquisição dessas competências que demanda maior esforço e ousadia dos professores. (STURZENEGGER, 2017, p.75)

Em suma, o diálogo é base do processo da educação entre professores e estudantes. Moore dirá que ele é intencional, construtivo e valorizado por cada parte, pois “o diálogo é reservado para interações positivas e nas quais o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas” (MOORE, 2002, p. 3).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na Educação a Distância tem proporcionado e flexibilizado formas síncronas e assíncronas de comunicação que permitem aos estudantes construírem seus próprios percursos em um formato de aprendizagem mais personalizado e menos massivo (KENSKY, 2005). Este processo que leva o estudante a obter sua autonomia na aprendizagem, não pode ser confundido com estar sozinho e desamparado, pois foi e é construído por interações pedagógicas significativas baseadas na comunicação entre todos que participam dessa modalidade de ensino que não se restringe apenas ao corpo docente e discente, mas todo um conjunto de profissionais que atuam em diferentes segmentos como: atendimento, administração, certificação, design instrucional, produção de material didático, entre outros. Kensky (2005) comenta:

[...] Os alunos ganhem autonomia em relação às suas próprias aprendizagens, que consigam administrar os seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhe interessam que participem das atividades, independente do horário ou local em que estejam. A grande revolução no ensino não se dá apenas pelo uso mais intensivo do computador e da internet em sala de aula ou em atividades à distância. É preciso que se organizem novas experiências educacionais em que as tecnologias possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valoriza o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo. (KENSKY, 2005, p. 73)

Sobre o questionamento recorrente da não presença física na Educação a Distância, devemos repensar essa problemática, pois de que distância estamos

nos referindo e até que ponto ela pode impactar negativamente no aprendizado do estudante? Na prática, temos observado que a distância física e/ou temporal não, necessariamente, se traduz em uma distância transacional (MOORE, 2002) que estabelecesse diferentes níveis de interação entre docentes e estudantes e demonstra que a sensação de proximidade tanto do docente quanto do estudante, independe do fato de estarem próximos fisicamente, pois sabemos que o professor possui tempo apenas para expor o tema de sua aula e não de interagir e se integrar com o grupo de estudantes. Já na modalidade da Educação a Distância é possível o estudante sentir-se próximo de seu professor a ponto de dialogar com os assuntos que extrapolam a dimensão dos conteúdos e atividades propostos pela disciplina e reafirmam o compromisso de ambos.

Enfim, se as tecnologias atropelaram a educação tradicional e trouxeram outras formas de construir o conhecimento, de interagir e de aprender, elas não anularam a necessidade de criar vínculos na dinâmica de nossas interações pedagógicas e entendê-las como interações **entre pessoas** a partir de aparatos tecnológicos, pois o objetivo continua sendo uma reflexão coletiva (KENSKY, 2005, p. 79), base pedagógica apoiada em Paulo Freire (1989) que nos elucidava, ao dizer que o conhecimento é uma construção e resultado das relações que estabelecemos entre nossos pares e nelas compartilhamos nossa vivência, saberes, hábitos, costumes e a visão que temos do mundo tanto enquanto indivíduos como integrantes de uma coletividade.

Referências

- BOTH, Ivo José; VETTORAZZO, Janis Helen. Implicações e contribuições das tecnologias como mediadoras na formação de professores na EAD. In: MOSER, Alvino; ALENCASTRO, Mario Sérgio C.; SANTOS, Rodrigo Otávio (org.). **Educação e Tecnologias: professores e suas práticas**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.
- CENSO NACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP**, 2015. Disponível em: Acesso em 14 mar. 2018.
- FILHO, Silva; LOBO, Roberto Leal. Em expansão, cursos à distância têm piores notas em avaliação nacional. **Folha de São Paulo**, 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/em-expansao-cursos-a-distancia-tem-piores-notas-em-prova-nacional.shtml>>. Acesso em 25 oct. 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KENSKI, V. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 24, Florianópolis, SC, 2005. **Anais** (on-line). São Paulo: Abed, 2018. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/>>. Acesso em 16 nov. 2018.
- LORDELLO, José Luiz Lordello; OLMO, Vanessa. **Motivos da baixa performance do EAD no ENADE 2018**. In: Educativa, 2018. Disponível em: <[97](https://www.educativa.com/portfolio/cafe-com-educacao-motivos-da-baixa-performance-do-ead-no-enade-</p></div><div data-bbox=)

2017-parte-1/?utm_campaign=emkt_-_cafe_com_educacao_24-10&utm_medium=email&utm_source=RD+Station>. Acesso em 25 out. 2018.

MOORE, Michel G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 1, São Paulo, ago. 2002.

NONATO, Emanuel do Rosário S.; MATTA, Alfredo Eurico R. Caminhos da pesquisa-aplicação na pesquisa em educação. In: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke; NONATO, Emanuel do Rosário S.; MATTA, Alfredo Eurico R. **Pesquisa-Aplicação em Educação: uma introdução**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

STURZENEGGER, Karen Freme Duarte. **Do pensamento de Paulo Freire: para uma ação mais humanizada do professor na educação à distância**. [livro eletrônico] Curitiba: InterSaber, 2017.

VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação à distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

GESTÃO DA QUALIDADE APLICADA AOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL NA EAD

LUIZ FELIPE SILVA DOS REIS
MARCIO ROBERTO PAZ COLMENERO
MARCOS MACHADO
NORBERTO GOMES VIEIRA
VINICIUS ROVERI

RESUMO

O presente artigo aborda a importância dos polos de apoio presencial focados em uma gestão de qualidade na prestação dos serviços educacionais, principalmente devido às novas regulamentações surgidas pertinentes a processos de credenciamento e controle. As mudanças legais, entre outras considerações, permitiram uma maior autonomia das Instituições de Ensino Superior - IES na abertura de polos e, conseqüentemente, uma menor atribuição do Ministério da Educação na intervenção e homologação destes mesmos polos. A Educação a Distância - EAD precisa de polos de apoio que prestem serviços de qualidade, pois são eles o canal direto de interlocução entre a instituição e o aluno. Com isso, é necessário que todos os recursos humanos, tecnológicos e físicos funcionem com excelência, a fim de proporcionar uma maior sustentabilidade de operação. Ao pensar no desempenho cada vez melhor dos serviços prestados pela UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos, é que esse artigo discute sobre a viabilidade da aplicação da norma NBR ISO 9001, nos processos ligados à gestão da qualidade dos seus polos de apoio presencial. A pesquisa bibliográfica sobre gestão educacional, juntamente com a consulta a normas constitucionais (sobre educação) e infraconstitucional (ISO9001) foram a base de sustentação teórica. O presente estudo demonstrou que os procedimentos da ISO são aplicáveis aos processos pedagógicos e administrativos da IES, podendo desta forma nortear os gestores sobre como pensar, agir e monitorar a gestão cotidiana destes polos e, desta forma, contribuir para fidelizar alunos e reduzir a evasão na EAD, que é um dos grandes desafios das IES na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão da Qualidade. Educação a Distância. Polos de Apoio.

1 INTRODUÇÃO

Os anos de 2016 e 2017 foram especiais para a educação a distância no Brasil, sobretudo no que se refere ao suporte legal advindo de leis e decretos publicados nesse período. Até então, as competências aplicadas aos atores da educação a distância eram atribuídas pelas próprias instituições, levando em consideração questões pedagógicas que, em certo momento, contrapunham-se a questões administrativas (BRASIL, 2017a; 2017b).

Além disso, os processos de credenciamento e controle exercidos pelo Ministério da Educação, com relação à educação a distância, confundiam-se com os processos de credenciamento e controle aplicados para a educação presencial em muitos pontos, principalmente com relação aos requisitos ligados à estrutura física necessária para atendimento aos alunos (BRASIL, 2010).

Esse processo de mudança na educação teve início a partir de 2012, com a criação pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação da comissão para discutir a educação a distância no Brasil, que culminou, como resultado desse trabalho, na publicação do Parecer CNE/CES 564/2015 em 10 de março de 2016 que trata do Marco Regulatório da Educação a Distância. Este documento divulgou um panorama atualizado da educação no Brasil e uma série de marcos legais, que vão desde a articulação administrativa e pedagógica, até a definição dos papéis de cada ator envolvido nos processos de educação e de aprendizagem dentro da instituição de ensino superior (CNE/CES, 2016).

Dadas as devidas atribuições pelo Marco Regulatório da Educação a Distância, houve a possibilidade de regulamentação da atividade educacional que foi dada pelo decreto nº 9.057, publicado em 25 de maio de 2017 pela presidência da República, já esboçando mudanças significativas que seriam confirmadas com a publicação da Portaria nº 11, de 21 de junho de 2017.

Dentre as mudanças advindas desse conjunto de medidas, há o destaque para a diminuição das atribuições do MEC no procedimento de criação de polo de apoio presencial, que passa a ser realizada de ofício pela própria Instituição de Ensino Superior (IES), restando ao Ministério a homologação de tal criação.

Segundo Costa (2013), o polo presencial serve de apoio e propicia uma presença física ao aluno no desenvolvimento de suas atividades laborais, no aprimoramento do conhecimento através da interação social e com tutores, na realização das avaliações, no acesso aos acervos bibliográficos, entre outros pontos positivos. Os polos de apoio presencial são considerados a expansão das universidades e dos projetos pedagógicos dos cursos a distância, por realizarem o apoio de modo descentralizado da sede, às atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos, através das comunidades de aprendizagem, resgatando o convívio social da escola tradicional.

A operação de um polo de apoio presencial deve apresentar suficiência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos compatíveis com a oferta dos cursos e para tal é de responsabilidade das instituições encontrarem uma maneira de sustentabilidade (MOORE, KEARSLEY, 2008; VILAÇA, 2010).

A criação de polos, atrelada à nota da avaliação institucional, revela novas responsabilidades das IES, que passarão a controlar de maneira diferenciada a qualidade da execução das atividades presenciais junto ao polo, incluindo a capacidade de suporte e de atendimento ao aluno. O controle do estado para garantir a qualidade da educação nos polos de apoio presencial passará a se dar pela avaliação institucional realizada pelo MEC, conforme descrito na Portaria 11/2017, em seu artigo 5º, parágrafos 1º e 2º.

Na UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos, a educação a distância teve seus primeiros passos a partir do ano de 2004, quando sua mantenedora protocolizou solicitação de credenciamento institucional, junto ao Ministério da Educação e Cultura – MEC (UNIMES/PDI, 2015a; UNIMES/PPI, 2015b).

Com a Portaria nº 559, assinada pelo Excelentíssimo Ministro da Educação à época, Sr. Fernando Haddad, foi publicado o credenciamento da UNIMES, mantida pela CEUBAN, para oferta de cursos superiores à distância no Diário Oficial da União – DOU nº 37 de 21 de fevereiro de 2006, secção 1 p.13 (UNIMES/PDI, 2015a; UNIMES/PPI, 2015b).

Atualmente, a UNIMES tem sob funcionamento na modalidade a distância mais de 30 cursos de graduação, 21 cursos de pós-graduação lato sensu e 41 cursos de extensão (UNIMES/PDI, 2015a; UNIMES/PPI, 2015b).

Para garantir o suporte presencial a todos estes cursos, a UNIMES obteve o credenciamento de mais de 120 polos de apoio presencial, espalhados pelas regiões brasileiras, contribuindo, desta forma, com a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no país. No segundo semestre do ano de 2018, a UNIMES cria o primeiro polo de apoio presencial fora do Brasil, na cidade de Lisboa – Portugal. Com este projeto de internacionalização institucional e acadêmica, a UNIMES oferece mais de 200 vagas para alunos (Brasileiros e Portugueses) (UNIMES/PDI, 2015a; UNIMES/PPI, 2015b).

Neste contexto, pensando nessas novas responsabilidades impostas às IES que atuam com EAD em todo o país e pautando-se nos desafios que a UNIMES terá para garantir a qualidade dos seus polos de apoio presencial, que o objetivo deste trabalho é discutir sobre a viabilidade da aplicação da norma NBR ISO 9001 nos processos ligados à gestão da qualidade dos polos de apoio presencial.

A metodologia usada é a pesquisa bibliográfica em autores, pré-selecionados, que abordam a temática gestão educacional e os planos institucionais. A base legal foi obtida através da pesquisa a um arcabouço de normas

constitucionais que regulam os processos educacionais no Brasil, além também, da norma infraconstitucional NBR ISO 9001, que estabelece procedimentos para aumentar a qualidade dos processos de gestão nas organizações.

A inter-relação entre as referências pesquisadas procura aproximar os conceitos de gestão da qualidade à gestão educacional, proporcionando um novo olhar sobre a gestão de um polo EAD.

O artigo está organizado com a seguinte estrutura: Introdução, contendo objetivos e metodologia, tema, justificativa, problema e referencial teórico. O desenvolvimento apresentará uma descrição da gestão da qualidade aplicada aos polos de apoio presencial, contendo as seguintes etapas: educação a distância no Brasil: evolução das normas legais; a norma NBR ISO 9001; adaptações conceituais da NBR ISO 9001 para a gestão de polos; planejamento educacional, com base na norma NBR ISO 9001; a política de qualidade aplicada à gestão educacional; escopo do sistema de gestão educacional nos polos; controle de qualidade nos polos; aplicação (procedimentos) e, por fim, serão feitas as considerações finais.

2. GESTÃO DA QUALIDADE APLICADA AOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL NO EAD

2.1 Educação a distância no Brasil: evolução das normas legais

A Constituição Federal, em seu artigo nº 205, ao tratar a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988) passa a democratizar a oferta do ensino. Isso vem se refletindo ao longo dos anos no país, com o desencadear de leis e decretos que vêm possibilitando as ações de combate e redução do analfabetismo. Entre 2007 e 2015, foi registrada uma taxa de redução de 2% entre jovens (homens e mulheres) entre 15 anos (IBGE, 2015).

No inciso II do artigo nº 206 da CF, as garantias estão baseadas na liberdade de ensino, incluindo suas formas (BRASIL, 1988). Com esta definição, tornou-se possível o reconhecimento da educação a distância no país, a partir de 1996, com a publicação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 no §11, inciso 6º, artigo 36 (BRASIL, 1996).

Já em meados dos anos 2000, a educação superior a distância passou a ser avaliada por alguns quesitos comuns à educação superior presencial, fato que acarretou em divergências de interpretação dos quesitos de avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES), desconsiderando as diferenças encontradas nas estruturas das tipificações das ofertas dos cursos superiores (BRASIL, 2005; 2006).

A necessidade de biblioteca física nos polos, por exemplo, com acervo de bibliografia básica e complementar de todos os cursos ofertados no polo de

apoio presencial, onerava o processo de expansão de oferta da educação a distância (BRASIL, 2010).

O advento do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, passou a servir como um laboratório para o Ministério da Educação que, em 2013, por meio do CNE - Conselho Nacional de Educação a Distância passou a discutir as definições da educação a distância com relação aos seus marcos legais (CNE/CES, 2016).

A partir daí, houve, em 2017, uma profusão de Portarias, Instruções normativas e Decretos que proporcionaram um verdadeiro *reboot* no sistema educacional superior a distância, conforme a síntese cronológica descrita: Portaria n.º 1.134 de 10 de outubro de 2016; Portaria Normativa n.º 19 de 13 de dezembro de 2017; Instrução Normativa n.º 1 de 15 de dezembro de 2017; Instrução Normativa n.º 2 de 18 de dezembro de 2017; Portaria n.º 21 de 21 de dezembro de 2017; Portaria n.º 22 de 21 de dezembro de 2017; Portaria n.º 23 de 21 de dezembro de 2017; Portaria n.º 24 de 21 de dezembro de 2017; Decreto 9235 de 15 de dezembro de 2017 (ABMES, 2018); (BRASIL, 2018).

Com o intuito de atingir um padrão de qualidade na educação, a seguir, serão apresentados aspectos sobre como implementar a gestão da qualidade na educação a distância (especificamente aos polos de apoio presencial), a partir do conhecimento da norma NBR ISO 9001.

2.2 A norma NBR ISO 9001

A norma brasileira que trata da gestão da qualidade é uma adaptação da norma internacional da *International Organization for Standardization* (ISO) da série 9000, que no Brasil, passou a se chamar NBR ISO 9001. Poucas alterações foram feitas para adaptar a norma à realidade brasileira e estas foram organizadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2015).

Após a publicação da NBR ISO 9001 em 2000, muitas empresas no país passaram a implementar um sistema de gestão da qualidade, o que acabou se tornando um diferencial de mercado (POMBO; MAGRINI, 2008). Por se tratar de uma norma infraconstitucional e, portanto, não obrigatória, nem todas as organizações optam pela certificação, o que ocorre, geralmente, quando há uma exigência do mercado (clientes, fornecedores, acionistas etc.). Desta forma há uma diferença entre implementação da norma (que é o foco deste trabalho) (grifo nosso) e a certificação por esta norma (POMBO; MAGRINI, 2008).

A última atualização da norma foi publicada em 2015 e os principais fundamentos dessa atualização foram a integralização desta norma em sistemas de gestão integrados (saúde, segurança, meio ambiente e qualidade), a redução de dissonâncias terminológicas e a priorização da mentalidade de gerenciamento dos riscos (NBR/ISO 9001, 2000; NBR/ISO 9001, 2015).

Esta norma tem como foco a melhoria contínua de uma atividade, produto ou serviço (NBR/ISO 9001, 2000; NBR/ISO 9001, 2015), e pode ser aplicada em qualquer tipo de organização (tamanho e porte) (MELLO, 2009). Para a educação a distância, a NBR ISO 9001 pode ser aplicada nos mais variados escopos dentro da IES e/ou no gerenciamento da qualidade dos polos de apoio presencial. Este gerenciamento pode ser aplicado desde o processo de criação institucional destes polos, passando pelo atendimento ao aluno e, também, pela checagem de índices de aprovação, reprovação e evasão.

A partir dessa implementação, a organização (neste caso a IES) (grifo nosso) passa a ter o controle integral do seu gerenciamento (NBR/ISO 9001, 2000; NBR/ISO 9001, 2015).

No âmbito da educação a distância, a NBR ISO 9001 se apresenta como uma ferramenta importante para a gestão, sobretudo após a publicação da Portaria MEC nº 11/2017. Segundo Longo:

A conceituação de qualidade da educação, ou do ensino, precisa ser mais esclarecida na sua dimensão gerencial. Não faz sentido negar as dimensões formal e política da educação, ou seja, qualidade formal — competência para produzir e aplicar métodos, técnicas e instrumentos — e qualidade política, aquela que se refere à competência para projetar estratégias de formação e emancipação das novas gerações, de sujeitos sociais capazes de definir por si próprios o seu destino histórico. Todavia, a qualidade em educação pode e deve ser vista sob a perspectiva das seis dimensões da qualidade (qualidade intrínseca, custo, atendimento, moral, segurança e ética). Restringir a conceituação de qualidade do ensino ao seu aspecto político-pedagógico constitui um grave equívoco. O que confere a característica de totalidade à qualidade da educação é o atendimento às seis dimensões simultaneamente (LONGO, 1996, p.123).

O posicionamento deste autor ressalta a importância e a necessidade de se olhar para a educação a distância como um todo, sistematicamente, alocando as questões pedagógicas, administrativas e, incluindo, também, as de sustentabilidade gerencial e comercial.

Para aplicação da NBR ISO 9001 na gestão educacional, se faz necessário realizar algumas adaptações desta norma, conforme descrito a seguir:

2.3 Adaptações conceituais da NBR ISO 9001 para a gestão de polos

2.3.1 Generalidades (item 0.1)

Uma adaptação que se faz necessária é no item 0.1 deste regramento, a fim de que se tenha pleno entendimento da aplicabilidade da norma no âmbito da gestão do polo. Neste item, a norma é contextualizada no sentido de apresentar os potenciais benefícios da promoção de um sistema de gestão da qualidade, baseado nela própria, em uma dada organização e elenca:

- a) a capacidade de prover consistentes produtos (grifo nosso) e serviços que atendam aos requisitos do cliente (grifo nosso) e aos requisitos estatutários (grifo nosso) e regulamentares aplicáveis (grifo nosso).
- b) facilitar oportunidades para aumentar a satisfação do cliente (grifo nosso).
- c) abordar riscos e oportunidades associados com seu contexto e objetivos;
- d) capacidade de demonstrar conformidade com requisitos especificados de sistema de gestão da qualidade (ABNT, 2015, 10).

Para contextualizar esses pontos principais da doutrina normativa, é necessário remeter à leitura dos conceitos de qualidade abordados por Xavier (1996). Para este autor, a qualidade na educação é baseada em seis pilares fundamentais descritos como dimensões que, sinergicamente, constroem a qualidade dos serviços educacionais: 1 - Qualidade política e qualidade formal; 2 - Qualidade de custos; 3 - Atendimento; 4 - Moral; 5 - Segurança; 6 - Ética (XAVIER, 1996).

Destarte, portanto, pode-se conceber que a adaptação do item 0.1 descrito anteriormente (ABNT, 2015) deve suprimir a palavra “produto”, algo que não compete à educação, assim como deve-se promover a substituição do termo “cliente” pelo termo “aluno”, conforme explica Xavier (1996).

Por “requisitos estatutários” deve-se compreender o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos respectivos cursos, tendo, de forma inerente, o conceito de “regulamentar” atrelado ao ordenamento jurídico que trata da educação no Brasil e à norma de qualidade.

Assim tem-se a adaptação do item 0.1 “a” que trata de um dos potenciais benefícios da aplicação da norma de gestão da qualidade para aplicação na educação: “a capacidade de promover consistentemente serviços que atendam aos requisitos do aluno e aos requisitos estatutários e regulamentares aplicáveis.”

Com relação ao item 0.1 “b”, que versa sobre o mesmo tema, do ponto de vista da satisfação do cliente, tem-se que o conceito de satisfação do aluno está diretamente ligado à sua inclusão no meio profissional relacionado ao tema

específico de sua formação. “O sucesso pode estar diretamente relacionado ao grau de satisfação com a carreira seguida, que na modernidade vem sendo revestido de novos significados” (ROJO; KASPER, 2009, p. 62).

Desta forma, aplicando-se a norma por meio da implementação de um sistema de gestão da qualidade nos polos de apoio presencial, de acordo com a adaptação do item 0.1 “a” e “b”, tem-se por benefício esperado que as ações e as estruturas físicas do polo promovam o atendimento pleno das expectativas dos alunos de forma assegurada e sustentável, cumprindo o que determinam as leis e os atos institucionais.

2.4 Planejamento educacional, com base na norma NBR ISO 9001

De acordo com a estrutura de um sistema de gestão da qualidade, as organizações devem seguir o ciclo do PDCA (*Plan; Do; Check; Action*), sendo que o elemento principal deste ciclo é a etapa de planejamento (ABNT, 2015, p. 7). Segundo a norma NBR ISO 9001, “o planejamento é uma prerrogativa da alta administração”, portanto a alta administração (neste caso a alta administração da IES) (grifo nosso) deve promover o desenvolvimento e integração da documentação institucional de “cima para baixo” (ABNT, 2015, p. 7).

Desta forma, os procedimentos e processos educacionais devem estar em consonância com os principais documentos institucionais, ou seja, desde o PDI até o PPC.

Dentre as questões que devem ter uma maior atenção durante a etapa de planejamento da IES estão: os recursos pedagógicos e/ou estruturais; o planejamento mercadológico (marketing), além também, das rotinas administrativas da IES (desempenho de matrículas por campanha, controle de trancamentos e evasão, dentre outros).

Segundo a ABNT (2015, p.14): “Todos os itens que contemplam a etapa de planejamento, deverão ser normatizados”. No caso da IES, esta normatização deverá ser por meio de portarias institucionais, as quais deverão balizar o encaminhamento dos procedimentos.

2.5 A política de qualidade aplicada à gestão educacional

A política de qualidade, requisito obrigatório da norma NBR ISO 9001, deve ser planejada de maneira objetiva, direta e de aplicabilidade possível e mensurável. Inclusive, o texto da política deve ser sucinto, objetivo e pontual (CHIROLI, 2016). Dessa maneira, é possível disseminar a política pela instituição de forma mais eficiente, tornando-a de amplo conhecimento e facilitando a sua aplicabilidade (ABNT, 2015, p. 19).

No caso da educação a distância, para a elaboração de uma política, a IES deve considerar as suas características (necessidades locais; natureza do curso; necessidades dos estudantes, dentre outros).

Vale ressaltar que a política deve estar em consonância com a missão institucional e que, ainda, deve obedecer a uma estrutura de construção que abarca dois pilares essenciais de qualquer política de qualidade: foco no cliente e foco na melhoria contínua dos serviços (CHIROLI, 2016). Adaptando estes pilares à gestão educacional de um polo, têm-se as seguintes definições:

- Foco no aluno: atender as expectativas e necessidades dos alunos, priorizando a qualidade no ensino e a excelência no atendimento presencial, tratando o aluno com respeito à sua individualidade.
- Foco na melhoria dos serviços educacionais: desenvolver ações continuamente, a fim de formar continuamente seu corpo pedagógico, entendendo que o crescimento pessoal e profissional mais a eficácia organizacional refletem diretamente na qualidade do ensino, proporcionando também, um trabalho em equipe.

Para a NBR ISO 9001, os recursos humanos são os responsáveis pela execução dos procedimentos organizacionais, e que garantirão a qualidade dos processos (ABNT, 2015, p. 24). Para este caso, nos polos, tem-se como os atores garantidores dos processos educacionais, o corpo técnico constituído por coordenadores e tutores do polo de apoio presencial, as equipes de acompanhamento da IES, além também, da equipe de apoio operacional (secretaria, técnico de informática, dentre outros).

Depois de elaborada, a política de qualidade deve ser documentada e difundida para todos os recursos humanos, por meio de programas de formação e/ou exercícios (ABNT, 2015, p. 20).

2.6 Escopo do sistema de gestão educacional nos polos

A partir do estabelecimento da política de qualidade para polos de apoio presencial, o próximo item a definir é o escopo do sistema de gestão. Escopo pode ser entendido como o estabelecimento de abrangência do sistema de gestão da qualidade dentro dos diversos setores da organização. A organização tem a flexibilidade para escolher o seu escopo que, inclusive, poderá ser em 100% do seu processo (LU, 2015).

No caso específico do escopo aplicado à gestão de um polo de apoio presencial, ele deve ser definido de acordo com a política educacional, com os

objetivos da IES e com a capacidade de suporte do monitoramento de seu corpo técnico.

Geralmente as organizações escolhem como escopo, apenas um setor ou processo específico, para que assim, possa haver uma adaptação dos recursos humanos ao novo procedimento. Conforme a organização vai se adaptando, o escopo vai sendo ampliado ao longo da organização (LU, 2015).

2.7 Controle de qualidade nos polos

Após o planejamento, elaboração de política e definição do escopo, o próximo passo é o controle de qualidade (ABNT, 2015, p. 16). No sistema de gestão dos polos, o controle de qualidade deverá ser aplicado aos recursos pedagógicos (formação continuada do corpo técnico e docente), estrutural (modernização dos processos administrativos do polo) e, também, contar com ações de controle mercadológico (através de pesquisa de satisfação e relatório da Comissão Própria de Avaliação - CPA).

Todavia, este controle em caso de apresentação de dados insatisfatórios, servirá como feedback para que a alta administração da IES, em conjunto com os demais colaboradores, possa avaliar se a inconsistência faz parte do escopo ou de uma ação específica do polo. Em caso de detectada a não conformidade, haverá a correção e o replanejamento das ações.

Após o replanejamento, as ações deverão ser, novamente, normatizadas por meio de portarias institucionais (ABNT, 2015, p. 21).

2.8 Aplicação (procedimentos)

Segundo a NBR ISO 9001, os procedimentos devem ser de conhecimento amplo dos atores envolvidos nos processos educacionais para que não haja falha de comunicação que, porventura, possa comprometer o fluxo de informações e, por sua vez, os resultados (ABNT, 2015, p. 24).

Estes documentos que versam sobre os procedimentos devem ser atualizados a cada ciclo avaliativo, sendo os anteriores arquivados ou, na medida do possível, inutilizados, para evitar erros na aplicação dos processos. Vale salientar que a elaboração dos procedimentos ocorre, invariavelmente, na fase de planejamento, e que procedimentos publicados inoportunamente contribuem para a ineficiência da comunicação (ABNT, 2015, p. 20).

No caso das IES, o ideal é que esses procedimentos sejam editados em forma de resoluções da Pró-Reitoria Acadêmica (PRA) ou da coordenação de seus Núcleos de Educação a Distância (NEAD). Desta forma, os procedimentos a serem publicados eletronicamente em ambiente controlado facilitarão a consulta, a atualização e o controle do Conselho Universitário (CONSUN), que

neste cenário, teria o papel de acompanhamento dos processos juntamente com a CPA, o que evitaria a burocratização, caso fosse necessária a aprovação desses dois segmentos a cada novo procedimento editado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a publicação da Portaria nº 11, de 21 de junho de 2017, autorizando que as IES de todo o Brasil possam criar e estruturar os seus polos de apoio presencial da EAD, novos desafios surgiram para estas organizações educacionais, sobretudo o de garantir a qualidade dos processos pedagógicos e administrativos destes polos.

Neste sentido é que o presente estudo demonstrou ser viável a aplicação dos requisitos da NBR ISO 9001 nos processos pedagógicos e administrativos das IES podendo, desta forma, nortear os gestores sobre como pensar, agir e monitorar a gestão cotidiana dos polos de apoio presencial.

No caso específico da UNIMES, que possui mais de 120 polos de apoio presencial no Brasil (além de um processo de internacionalização através do polo de Lisboa/Portugal), a IES possui um “Setor de Apoio ao Polo” responsável pela comunicação (entre a IES e os polos) e pela capacitação pedagógica de gestores e tutores presenciais.

Embora este “Setor” já tenha elaborado um programa de gestão da qualidade para os polos da UNIMES, o mesmo ainda não está efetivamente implementado. Desta forma, o presente estudo demonstrou, também, que a aplicação da NBR ISO 9001 na gestão destes polos criará algumas vantagens operacionais e competitivas, como, por exemplo: maior integração entre a IES e os polos, proporcionando assim, melhora no fluxo de informações institucionais; maior acompanhamento e controle dos processos pedagógicos e administrativos e, conseqüentemente, melhora no desempenho operacional dos polos; fidelização dos alunos e, portanto, redução da evasão na EAD que é um dos grandes desafios das IES na atualidade.

Uma vez que a viabilidade de aplicação da norma foi constatada com este artigo, para estudos futuros, sugere-se que seja escolhido um dos 120 polos de apoio presencial da UNIMES, para que o mesmo sirva de projeto piloto para a aplicação *in loco* dos requisitos da NBR ISO 9001.

REFERÊNCIAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Portarias do MEC.** Disponível em: <<http://abmes.org.br/legislacoes>>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR ISO 9001 - sistemas de gestão da qualidade - requisitos**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: ABNT, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. 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. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Decreto 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. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109743/decreto-5622-05>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Decreto 5.773, de 09 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 sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mai. 2006. Seção 1, p. 6. Disponível em: <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/89>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Credenciamento de polo de apoio presencial para a educação a distância. **SINAES/INEP**, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/instrumentos1>>. Acesso em: 11 de dez. 2018.

_____. Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o Artigo 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 mai. 2017. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação - MEC. Portaria nº 11, de 21 de julho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2017. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2178/portaria-normativa-n-11>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. Presidência da República. **Portal da legislação**. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

CHIROLI, D. M. **Avaliação de sistemas de qualidade**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

CNE/CES. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior. Parecer 564/2015. Marco regulatório da educação a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2016. Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

COSTA, M. L. F. Educação a distância no Brasil. In: _____. (org.). **Educação a distância no Brasil: avanços e perspectivas**. 1. ed. Maringá, PR: Eduem, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento, Rio de Janeiro. 2015.

LONGO, R. M. J. **Gestão da qualidade**: evolução histórica, conceitos básicos e aplicação na educação. Brasília: IPEA. 1996. 14 p. (Texto para discussão, n. 397).

LU, L. S. **Interpretação das normas - ISO 9001/ISO 14001/OHSAS 18001**. Coleção Bibliográfica Universitária Pearson. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

MELLO, C. H. P. **Sistema de gestão da qualidade para operações de produção e serviços**. São Paulo: Atlas, 2009.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

POMBO, F. R.; MAGRINI, A. **Panorama de aplicação da norma ISO 14001 no Brasil**. São Carlos: Gestão & Produção, 2008.

ROJO, C. A.; KASPER, D. Evolução profissional do egresso do curso de administração da unioeste de Cascavel. **Revista TECAP**, Cascavel, v. 3, n. 3, p. 59 - 64, 2009.

UNIMES. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <<http://www.novo.unimes.br/arquivos/pdi.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. **PPI. Plano Político Institucional**. Disponível em: <<http://www.novo.unimes.br/arquivos/ppi.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

VILAÇA, M. L. C. 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.

XAVIER, A. C. **A gestão da qualidade e excelência dos serviços educacionais**: custos e benefícios de sua implementação. Brasília: IPEA. 1996. 15 p. (Texto para discussão, n. 408).

PRÁTICAS EXITOSAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

JOÃO VIEIRA DOS SANTOS FILHO
LOUISE CAROLINE MAIA DOS SANTOS
MARISA CATAPRETA
SUELI ZAHER MUNIZ PONTES
TATIANA DE SOUZA RODRIGUES

RESUMO

Esta investigação tem como escopo uma pesquisa em que a ação parte das experiências empiricamente desenvolvidas na profissão do professor da Educação a Distância (EAD) e seus desafios no que tange à orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), a interdisciplinaridade e a sala de apoio ao docente. Tem como objetivo investigar os desafios que a Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES vem enfrentando no exercício de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e de práticas exitosas na modalidade EAD, por meio da ordenação de narrativas de professores e tutores, averiguação bibliográfica e práticas pedagógicas vivenciadas transversalmente. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como: Freire (2003), Carvalho (2006) e Pimentel (2016). Após a análise do estudo, nota-se que há uma pertinência apropriada nesta conjuntura, em que a constituição do sujeito passa pelas competências e habilidades executáveis que não se contrapõem ao real e vão ao encontro do que se espera em uma educação transversal e virtualmente exequível.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Exitosas. EAD. Interdisciplinaridade. Docência.

1 INTRODUÇÃO

Saber que a EAD teve seu início na segunda metade do século XIX é no mínimo instigante e intrigante, motivos que levam a querer entender cada vez mais sobre o assunto, principalmente porque o tema que se vai pesquisar diz

respeito diretamente ao ambiente em que se trabalha. Este artigo tem como tema as práticas exitosas na Educação a Distância (EAD), da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES. Já se sabe que o ensino na modalidade a distância difere do presencial, todavia ambos têm o mesmo objetivo: ensino/aprendizagem! Dentre as diferenças de uma modalidade para outra, a mais significativa, talvez, seja a localização da sala de aula que agora passa a ser dentro de um computador por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Este tema se justifica, por se perceber, hoje, o quanto é importante para o cidadão que deseja ser bem-sucedido buscar o conhecimento e a prática de atividades intelectuais, de estudos e de pesquisas. Estudar a distância implica numa nova maneira de estudar. É primordial que se saiba que, mesmo a distância, o aluno não está sozinho e a todo tempo pode haver interação com seus professores, tutores e colegas por meio de fóruns e chats. Da mesma forma que em todo mundo, a EAD no Brasil se expandiu a partir do desenvolvimento da área tecnológica.

A questão que move esta pesquisa é indagar: como a Educação a Distância nos faz perceber o quão necessário é voltar-se para uma aprendizagem permanente, que se estenda ao longo da vida para acompanhar a rapidez das transformações tecnológicas, econômicas e científicas?

O objetivo deste artigo é investigar os desafios que a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES Virtual) tem enfrentado na execução de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), no que diz respeito à Educação a Distância e, ao mesmo tempo, demonstrar suas atividades exitosas em EAD.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a experiência com que esta instituição tem brindado seus tutores e professores através da oportunidade que se tem em criar atividades inovadoras e interessantes.

Esta pesquisa se iniciou com o levantamento de dados no que diz respeito às práticas na Educação a Distância na UNIMES, bem como na análise e leitura de alguns autores, tais como: Pimentel (2016), que considera o desenvolvimento e o futuro da educação a distância no Brasil, a partir dos anos 2000, bem como suas perspectivas futuras e os aspectos relacionados ao contexto da EAD no âmbito das políticas públicas sociais e as tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação superior; Carvalho (2006), coordenador do Dicionário de Filosofia da Educação, informa sobre o que vem a ser a EAD; Reis e Frota (s/d) tratam da amostragem, formas de coleta, de organização e de análise dos dados em projetos de pesquisa.

Iniciou-se a pesquisa considerando-se a relevância da EAD e a importância da interação entre os alunos/alunos, professores/tutores/alunos, professores/alunos e tutores/alunos. Em seguida, serão analisados o trabalho e as

práticas desenvolvidas na UNIMES e, por fim, com os resultados obtidos mostrar-se-ão as práticas exitosas desta instituição.

2 A UNIMES E SUAS PRÁTICAS EXITOSAS

O tripé característico de uma Universidade é o ensino, a extensão e a pesquisa. Sendo a pesquisa um dos pilares da prática universitária, faz-se aqui um contributo teórico sobre a mesma, encaminhando algum juízo investigativo a partir da experiência dos professores e tutores da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), no que diz respeito à EAD (Educação a Distância).

Uma vez definido o objeto de reflexão, justifica-se uma ligeira digressão para uma não menos notícia sobre a EAD e os desafios que a UNIMES enfrentou na execução de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), especificamente para essa modalidade de ensino.

Adalberto Dias de Carvalho (2006), coordenador do Dicionário de Filosofia da Educação, Porto Editorial 2006, no verbete sobre Educação a Distância, educação virtual, informa que:

Desde a última década do passado século XX, a educação distância (EAD) viveu uma verdadeira explosão tanto em âmbitos educativos formais como não formais. Três factores foram os principais impulsionadores desta realidade: em primeiro lugar, as oportunidades que hoje em dia nos proporcionam as tecnologias da informação e a comunicação (TIC). Em segundo lugar, a procura de novos mercados por parte das instituições educativas, em todos os níveis e espaços formativos. Em terceiro lugar, a própria complexidade da nossa sociedade, que exige uma aprendizagem permanente e ao longo da vida perante a celeridade das mudanças tecnológicas, económicas, científicas, etc. (CARVALHO (coord.) 2006, p. 99).

Para além dos fatores aludidos, o desafio da UNIMES convergiu para uma situação pedagógica carente de uma proposta que respondesse e garantisse o ensino, a extensão e acima de tudo a pesquisa; que os alunos nela introduzidos pudessem distinguir um ensino de qualidade que os preparasse, não somente para atender a uma exigência curricular, mas principalmente para instruírem-se na pesquisa com rigor científico.

Em reuniões de colegiado entre diversos cursos, debatidas foram as metodologias mais adequadas a serem estabelecidas para cada componente curricular oferecido, tendo-se o cuidado de se refletir sobre as limitações e manuseio de ingressantes não acostumados com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o tirocínio de pesquisa.

Apesar disso, um novo desafio se fez presente. Em que pese o TCC possa ser realizado individualmente ou em grupo, a quantidade de alunos

matriculados em alguns cursos é um fato que demanda mais especificidades na forma de acomodação.

Houve de se fazer também o que é designado aqui como uma “engenharia pedagógica” para caracterizar o número de grupos exequível de serem guiados pelo professor orientador, determinando-se o número máximo de alunos e o arbítrio de inscrição.

Fazê-lo, mantendo ações que garantissem o aprendizado de descobertas de novos conhecimentos na busca diligente de informações, demandaram novas ponderações, tendo-se como síntese a idealização de encaminhar os alunos à realização de um Projeto de Pesquisa em que elementos metodológicos e teóricos fossem contemplados.

O Projeto de Pesquisa coloca, assim, o orientando em contato direto com “... amostragem, formas de coleta, de organização e de análise dos dados.”, bem como em sua fundamentação teórica: “Tema, problema, objetivo geral, objetivos específicos, justificativa” (REIS; FROTA, online) entre outros.

O trabalho de orientação dos professores qualificados, mestres, doutores e tutores, seguiram as deliberações acolhidas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) que, após parecer dos mesmos, teve assentimento da Pró-Reitoria Acadêmica em que orientador e orientando constituem o andamento do que é designado como Projeto, com propostas abertas ou fechadas das linhas de pesquisa.

As TIC ao longo do tempo foram disponibilizadas, orientadas e atualizadas na medida em que novas exigências se fizeram necessárias.

Entre outras preocupações, a UNIMES sempre se pautou em estabelecer e reforçar o protagonismo do sujeito em sua educação e socialização.

Seguem-se algumas ações práticas dos professores e tutores.

2.1 Processos de orientação

Tendo em vista as especificidades naturais de cada curso, os devidos colegiados criaram normas e regulamentos em que, juntamente com a oferta de uma máscara, viabiliza o processo de elaboração do projeto de pesquisa.

Delineiam-se aqui alguns aspectos vivenciados pelo grupo 36 (trinta e seis) na orientação do TCC no curso de licenciatura em Pedagogia.

Disponibilizado na plataforma os dias e horas em que os professores orientadores das turmas estão online, é ofertado ao licenciando, seja por meio do fórum de orientação cooperativo, caixa de mensagem ou Wiki, as conjunturas necessárias para que eles tenham a oportunidade de confron-

tar a temática do projeto de pesquisa com o entrelaçamento de notícias refletidas durante os semestres anteriores.

A prática docente colhe dessa relação uma dialogicidade efetiva ao se transmitirem afirmações e acolhimento dos conteúdos de conhecimento produzidos e desenvolvidos; analisados e avaliados, os procedimentos metodológicos de pesquisa encaminhados, bem como as diversas propostas de trabalho. O processo de amadurecimento intelectual dos licenciandos é notório e a compreensão da importância de um projeto de pesquisa torna-se significativa.

Esta experiência transcende a visão imediatista da duvidosa validade e eficácia de mudança promovida pela EAD, bem como, muitas vezes, evada de um certo preconceito de que pesquisas realizadas por essa modalidade de ensino leva os educandos a não clareza do que são questões conceituais e empíricas, confundindo-os.

Professores e tutores da Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES, junto com os licenciandos desenvolvem uma pesquisa-ação (*action research*) em que se preserva a autonomia de ambos, sendo que o protagonismo do professor supera a concepção de simples aconselhador teórico.

2.2 Atividades interdisciplinares

Desde a Lei nº 5.692/71, passou-se a conhecer no Brasil a interdisciplinaridade. A partir de então, revelou-se, dentro do cenário educacional brasileiro como que uma presença quase que obrigatória principalmente depois do advento da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com o intuito de que os futuros educadores, formados pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, se habituassem a lidar com essa forma de trabalhar, para depois poder repassar a seus alunos, preocupou-se dentro desta Instituição, buscar metodologias ativas e, principalmente, interativas, centradas no aluno, visando não só ao seu desenvolvimento, como também a sua formação profissional para a cidadania.

Assim, de seis em seis meses, os doutores, mestres e professores especialistas desta universidade, reúnem-se, para buscar um tema, argumentar sobre ele, como uma maneira de integrar os conteúdos com outras áreas de conhecimento e utilizá-lo nas atividades oferecidas aos alunos. Normalmente, são temas atuais e de grande interesse para a educação.

Desta maneira, percebe-se uma nova atitude nas ações disciplinares que objetivam interesses comuns. Assim sendo, é preciso que se proponham metas

educacionais que são estabelecidas e, também, compartilhadas previamente para que a interdisciplinaridade ocorra de forma eficaz.

Pode-se afirmar que o trabalho educacional desenvolvido dentro do modelo interdisciplinar utilizado pela UNIMES, além de coerente com o descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), exige que o educador assuma uma postura interior e busque utilizar metodologias pedagógicas apropriadas para o êxito desta concepção.

2.3 A sala de apoio ao discente

Na sala de apoio ao discente, várias atividades são desenvolvidas com o aluno que ingressa em novo curso.

Essa sala não é avaliativa, e possui um professor responsável por coordená-la e também por realizar um trabalho educacional de orientação psicopedagógica. Nessa sala, existem vários recursos, inclusive de acessibilidade, tais como vídeos e atividades narradas para alunos com baixa visão ou deficiência visual.

A sala começa com um vídeo que não só explica o que é a sala como também faz uma alusão a Paulo Freire e como sua pedagogia progressiva permeia nossos cursos na UNIMES Virtual. Após esse vídeo, focado nos valores propostos por Freire (2003) e com informações sobre a sala é feito um fórum para discussão sobre o conteúdo do mesmo.

A seguir, como em todas as salas da UNIMES, há um fórum de notícias que revela as atividades que são constantemente alteradas em relação aos temas em discussão. O aluno é avisado das mudanças, ou em relação a avisos importantes.

No fórum de integração, é feita uma proposta de apresentação da turma e, nesse espaço, há uma oportunidade de integração de alunos de diferentes cursos. No fórum de ideias, os alunos dão sugestões de temas para discussões em fóruns da sala e são escolhidos alguns no decorrer do semestre.

Em seguida, o aluno tem orientações sobre o ambiente virtual, algumas reforçando e indicando as orientações dadas na sala de acolhimento. Isso é feito através de orientações diretas e também de textos que abordam a questão do plágio, da criatividade, de como estabelecer métodos de estudo no ambiente virtual, as relações e a comunicação no espaço virtual e a *netiqueta*. Num formato de atividade que parece um caderno de verdade, o aluno vai clicando e tendo acesso a todo o tipo de atividades possíveis no ambiente virtual. Abaixo desse “caderno”, temos sempre uma proposta de fórum sobre um tema escolhido no fórum de ideias, especialmente voltado para a educação. Já tivemos vários, como, por exemplo: escola sem partido, mudanças no ensino médio, relação professor aluno, temas para serem trabalhados na educação infantil,

criatividade com metodologias ativas e o processo de inclusão, dentre outros. Num mesmo semestre temos de duas a três propostas de fórum.

Na sala de apoio ao discente, são informados os recursos disponibilizados pela UNIMES com os respectivos links dos periódicos, simpósios, atividades virtuais e biblioteca. Além disso, são informados componentes curriculares, explicando o que é cada um, como atividades complementares, TCC incluindo arquivo da ABNT e como usar as regras.

No tópico inclusão social e acessibilidade, temos um documentário de Paulo Freire em libras, uma entrevista com Antônio Nóvoa sobre inclusão, um texto sobre Braille, textos sobre inclusão e atividades como um fórum sobre inclusão social com base numa proposta de atividade prática e a discussão das percepções dos alunos, além de temas que se revezam sobre inclusão. Também é proposta uma situação problema a ser resolvida com os alunos por meio de discussão em fórum que esteja relacionada com o aluno com deficiência.

Uma atividade com Glossário é feita para os alunos colaborarem com o cantinho da leitura, onde os alunos propõem livros e propostas de filmes, no espaço cine-educação. Assim, fazemos um banco de artigos e vídeos com entrevistas, sobre questões que envolvam a educação.

No tópico que trata de diversidade cultural e inclusão, temos um passeio pelo Museu Goldi, um lugar de resistência à inclusão e diversidade, um fórum que trata de preconceito racial, inclusão do índio na escola, dentre outros temas atuais que se discutem com os alunos à luz de nossos estudos como educadores.

A sala de apoio ao discente é um lugar de orientação ao aluno e são muitas as mensagens enviadas de todos os cursos quando possuem dúvidas a respeito de como atuar nas atividades do AVA. A coordenadora da sala responde às mensagens e encaminha os alunos para seus coordenadores, professores, suporte e outros serviços, quando necessário.

A sala de apoio da UNIMES Virtual foi montada de acordo com as experiências de cada ano e do retorno dos alunos a respeito de atividades e participação, sendo, portanto, original em seu formato e atividades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instigação proposta como objeto de exploração do próprio fazer institucional na pós-graduação em EAD, antes mesmo de constituir uma exigência de ordem estrutural, oportunizou momentos ímpares de se pensar a própria prática pedagógica nessa especificidade.

A coparticipação e experiência de professores e tutores, e mais especificamente deste grupo, trouxe o que se pode assinalar aqui como uma multidividência virtual educativa. Enquanto tal, aprendizados e saberes vivenciados e percebidos deram conta da importância deste gênero de ensino no processo de socialização de conhecimento.

Dispositivos postos pela instituição na troca de informações entre educadores e educandos; constantes esforços no aprimoramento e aperfeiçoamento dos meios tecnológicos; zelo e preocupação na promoção de cursos de atualização no que há de mais recente no universo das tecnologias de informação, tudo isso engendrou um processo dedicatório, engajado e norteador de uma educação de qualidade.

As narrativas de professores e tutores, feedbacks dos educandos, apoio logístico, seja por parte da coordenação geral ou específica de cada curso, seja pelos profissionais organizadores dos meios informáticos, vem ao encontro do que se espera de uma educação transversal e virtualmente exequível.

Assim, percebe-se que esta pesquisa sobre as diversas práticas exitosas realizadas na UNIMES Virtual pode ser retomada e aprofundada em novas investigações.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023 - Informação e documentação - Referências - Elaboração**. Segunda edição, 14/11/2018. Disponível em: <<http://www.poslit.unb.br/images/ABNT-NBR-6023.2018---Referencias---Elaborao.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

CARVALHO, Adalberto Dias de (coord.) **Dicionário de Filosofia da Educação**. Portugal: Porto Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**. Botafogo, RJ: Olho, 2003.

PIMENTEL, Nara Maria. **O desenvolvimento e o futuro da educação a distância no Brasil**. Inc. Soc., Brasília, DF, v.10 n.1, p.132-146, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/viewFile/4178/3648>>. Acesso em: 24 out. 2018.

REIS, Alcenir Soares dos; FROTA, Maria Guiomar da Cunha. **Guia básico para a elaboração do projeto de pesquisa**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/06a.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

UNIMES VIRTUAL. Universidade Metropolitana de Santos. **Manual para Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso**. Santos, 2018.

SIMPÓSIO VIRTUAL DE FILOSOFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO FILOSÓFICA A PARTIR DE PIERRE LÉVY, VILÉM FLUSSER E HAKIM BEY

ALAN DOS SANTOS
CARLOS ANTÔNIO SILVA FILHO
JULIANA JANAÍNA TAVARES NÓBREGA
MARIZA GALVÃO
VANICE RIBEIRO

RESUMO

O presente artigo visa apresentar e problematizar a experiência de realização do Simpósio Virtual de Filosofia, ocorrido em duas edições nos anos de 2016 e 2017. O evento apresentou uma diferenciação importante com relação aos demais eventos pedagógicos na modalidade EAD: os alunos puderam participar efetivamente com comunicações e apresentações de trabalhos. Neste artigo, além de apresentar ao leitor o processo de realização e organização do evento, refletiremos filosoficamente sobre a Educação a Distância, sobre a cibercultura e sobre as questões da liberdade e da autonomia no contexto da internet a partir de pensadores como Pierre Lévy (1999), Vilém Flusser (2002; 2011) e Hakim Bey (2011). A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica e documental realizada na Universidade Metropolitana de Santos. Sustentamos que a realização do Simpósio Virtual de Filosofia proporcionou aos alunos uma experiência, ainda que temporária, de liberdade e autonomia, sobretudo no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. O Simpósio apresentou-se como um dispositivo criativo e fundamental para o processo de aprendizagem em Filosofia na modalidade EAD.

PALAVRAS-CHAVE: EAD. Simpósio. Filosofia. Cibercultura.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema principal a experiência exitosa do Simpósio Virtual de Filosofia, realizado pelo curso de Licenciatura em Filosofia na Uni-

versidade Metropolitana de Santos - UNIMES, na modalidade a distância, em duas edições: anos de 2016 e 2017.

O evento foi realizado e planejado pelo conjunto de professores do curso de Licenciatura em Filosofia. A singularidade do Simpósio Virtual de Filosofia, no entanto, reside na participação *on-line* dos alunos, que além de assistirem às comunicações e ao evento em geral, puderam apresentar comunicações de diferentes localidades do país e, posteriormente, houve a publicação de todos os trabalhos em revistas acadêmicas vinculadas à UNIMES Virtual (Revista Paidéia e Revista Ágora).

A possibilidade de os alunos participarem com apresentação de trabalhos em um Simpósio Virtual, na UNIMES, foi algo inédito trazido pelo evento do curso de Filosofia. Outros cursos Educação a Distância (EAD) da UNIMES haviam realizado eventos ou simpósios anteriormente, mas sem a possibilidade de comunicação por parte dos alunos. O tema deste artigo, portanto, se justifica por esta singularidade: pretendemos abordar uma experiência exitosa de um evento no qual os alunos puderam participar não só como ouvintes, mas também como participantes e comunicadores.

Nosso problema de pesquisa consiste na investigação acerca dos impactos pedagógicos positivos causados por um evento que aproxima de modo decisivo o professor / docente do aluno EAD. É fato notório que a evasão é um problema permanente para a Educação a Distância. Ao ingressar num curso nesta modalidade, muitas vezes o aluno sente-se desamparado e distante do professor, pois a comunicação e a interação entre professores e alunos é, ainda, um problema para a EAD. Com o Simpósio de Filosofia, além de o aluno poder apresentar um trabalho, redigir um artigo científico e expandir os seus conhecimentos complementando os estudos disciplinares, ele pôde interagir com os professores visualmente, textualmente e reflexivamente, de forma quase imediata.

Comumente a interação entre professor e aluno se dá pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; com o Simpósio de Filosofia, alunos e professores puderam se relacionar mais diretamente, para além da interação ordinária mediada pelo Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) e pelas ferramentas de educação a distância. É claro, pois, que a participação dos alunos foi mediada por ferramentas tecnológicas, mas a interação se deu de modo mais imediato, e este é o ponto que gostaríamos de ressaltar.

Nosso objetivo geral consiste na identificação de vantagens e desvantagens (aspectos positivos, mas também dificuldades) da organização de um evento *on-line* com a participação efetiva dos alunos. A partir desta proposta geral, como objetivos específicos pretendemos investigar as impressões dos docentes envolvidos na organização do Simpósio Virtual de Filosofia na

UNIMES, além dos efeitos práticos resultantes do evento: as publicações em revistas pelos professores e pelos alunos.

Para a redação e execução do artigo, trabalharemos com a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental sobre a Educação a Distância, sobre a relevância da Filosofia para os dias atuais, em suma: abordaremos principalmente a relação entre Educação e Filosofia, com o intuito de identificarmos o impacto pedagógico causado pela experiência com o Simpósio Virtual.

A fundamentação do artigo dar-se-á por meio das obras de Pierre Lévy (1999), filósofo e um dos principais teóricos acerca da “cibercultura”, que apresenta o ambiente virtual e *on-line* (a internet, sobretudo) como espaço pedagógico. A internet, a web, por si só não são espaços pedagógicos, não foram criados com esta finalidade. Entretanto, o espaço da web pode ser transformado num espaço pedagógico, num ambiente capaz de proporcionar práticas pedagógicas, como é o caso do Simpósio Virtual de Filosofia. A relação entre corpo, subjetividade (consciência) e internet (ambiente virtual) também é uma trilha de pesquisa interessante e pertinente que iremos explorar. Nesse sentido, poderemos dialogar com a História da Filosofia, sobretudo com o período contemporâneo, onde encontramos reflexões precisas sobre o corpo humano, a consciência e a interação destes com o ambiente, inclusive com ambientes virtuais. A reflexão de Bey (2011) sobre a web como sendo um espaço (zona) de autonomia – ainda que de uma autonomia temporária –, pode ser uma referência teórica interessante. Pertinente também para se pensar este tema é o conceito de “programa” forjado por Flusser (2002), autor que preconiza o paradigma da comunicação em rede. No caso deste último autor, duas obras são recomendadas: *Filosofia da caixa preta* - ensaios para uma futura filosofia da fotografia e *Pós-história*: vinte instantâneos e um modo de usar.

Sustentamos que o Simpósio Virtual de Filosofia permitiu que os alunos participassem (no sentido pleno da palavra) da construção de conhecimento e do processo pedagógico de modo decisivo e direto, supervisionados pelos professores. A hipótese principal deste nosso artigo é a de que a participação e o protagonismo dos alunos e professores são dispositivos fundamentais para a construção de conhecimento, sobretudo em EAD. Desenvolveremos mais este tema ao longo do artigo.

2. AÇÕES CRIATIVAS E AMBIENTE VIRTUAL

Uma questão norteadora sobre o tema do protagonismo de ações na Educação a Distância é “como agir criativamente no contexto virtual?”, ou, em outras palavras, “como sermos efetivamente livres num espaço programado, de linguagem pré-definida?”. Jogar com as possibilidades facultadas pelo sistema

é a tarefa intrínseca e genuína do professor e do aluno inseridos no ambiente virtual.

O Simpósio de Filosofia da UNIMES Virtual, realizado em duas edições em 2016 e 2017, mostrou ser possível aliar protagonismo de ações e linguagem programada sem prejuízo da criatividade humana nem das possibilidades virtuais do aparelho. À luz do pensamento do autor tcheco-brasileiro Vilém Flusser (2002; 2011) faremos uma breve apropriação filosófica acerca do protagonismo das ações no ambiente virtual. Tal apropriação permite pensarmos as ideias de linguagem programada e liberdade expondo como tais elementos estão inseridos no próprio fazer do Simpósio Virtual, este enquanto exemplo da viabilidade e êxito de ações criativas num ambiente virtual, sobretudo no que se refere ao protagonismo do aluno.

2.1. O aparelho virtual

No sentido flusseriano, quando falamos em ambiente virtual nos referimos ao espaço que remete a um aparelho, na medida em que é um espaço construído por um conjunto de aplicações teórico-científicas que formam o virtual: hardware, software livres ou fechados, o ambiente virtual de aprendizagem Moodle etc. O aparelho do ambiente virtual é um programa e também faz parte de um outro tipo, a saber, do programa do conhecimento científico. Partindo da afirmação de Flusser (2002, p. 77) de que aparelho é “brinquedo que simula um tipo de pensamento” consideramos o ambiente virtual um aparelho que simula a realidade. Dentro desse esquema teórico encontra-se a EAD: está condicionada a uma linguagem programada, com possibilidades restritas a certos programas. E tais programas são resultados de teorias científicas produtoras de aparatos tecnológicos.

Flusser (2002) utiliza o aparelho fotográfico como modelo para compreender a sociedade dos programas. O aparelho fotográfico é o modelo da caixa preta, isto é, do aparelho que contém em si possibilidades teóricas embutidas. Tais possibilidades constituem sua capacidade de simulação da realidade por meio de programas. A seguinte citação mostra bem essa relação, para Flusser (2002, p. 25), o fotógrafo “domina o aparelho sem, no entanto, saber o que se passa no interior da caixa. Pelo domínio do *input* e do *output*, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ele dominado”. Esta ideia do autor descreve um pouco da realidade do professor e do aluno em EAD: são aqueles que podem dominar a caixa preta, o computador, mas não necessariamente conhecem e não precisam conhecer o interior da máquina. Isso, no entanto, não dificulta nem impede que sejam criativos ao jogar com as possibilidades do aparelho.

Um evento como o Simpósio de Filosofia da UNIMES Virtual também é um programa, mas do aparelho educação. Segundo a perspectiva flusseriana, um programa está entrelaçado com outros programas e designam uma cultura, por exemplo, a cultura brasileira, ocidental, capitalista. Nesse caso, o Simpósio de Filosofia é um programa de educação de uma dada cultura e, nesse caso, de certo tipo de educação, a distância, a qual possui seus desafios e possibilidades. Assim sendo, nosso Simpósio está condicionado a uma estrutura de dados científicos, que é a realidade virtual, e também a uma estrutura cultural de educação, que é a educação a distância.

Segundo Flusser (2002, p. 25), “os programas dos aparelhos são compostos de símbolos permutáveis” e com isso podemos afirmar que a criatividade, tanto a do professor quanto a do aluno, consiste em jogar livremente com as possibilidades do aparelho, pois “funcionar é permutar símbolos programados”. Tomemos um exemplo do autor para elucidar a situação. Comparamos aqui a função do professor e do aluno no ambiente virtual do aparelho “Educação a Distância” com a função do escritor com o aparelho “língua”:

O escritor pode ser considerado funcionário do aparelho “língua”. Brinca com símbolos contidos no programa linguístico “palavras”, permutando-os segundo as regras do programa. Destarte, vai esgotando as potencialidades do programa linguístico e enriquecendo o universo linguístico, a “literatura” (FLUSSER, 2002, p. 25).

Ao criarem novas ações no ambiente virtual, os professores, por meio de novas estratégias e metodologias, esgotam as possibilidades – que em teoria são limitadas pelo próprio conjunto de dados, mas na prática são incontáveis – e contribuem para o enriquecimento da EAD e de todo seu universo. Os alunos também participam dessa lógica quando são convidados a contribuir, como ocorreu, por exemplo, no Simpósio de Filosofia, ao apresentarem comunicações ao vivo e também nas participações em tempo real, com perguntas e comentários *on-line*. Desse modo, o protagonismo do aluno ganha visibilidade e se torna a tônica do evento, evitando que este seja apenas um polo passivo na comunicação a distância.

Estamos diante de duas condições que colocam professores e alunos em jogo. Dentro desse sistema programado de possibilidades – tecnológicas e culturais – estão as ações e as ideias que podem a todo o momento usar o programa de modos ainda não explorados. Assim, ainda que a caixa preta na qual estamos inseridos seja finita em dados programados, por exemplo ao utilizarmos o Moodle, podemos criar novas situações não previstas pelo programa, isto é, podemos fazer diferente do programado pela misteriosa caixa preta.

Tanto professor quanto aluno não precisam estar totalmente subordinados aos padrões do programa, seja tecnológico ou cultural, no ambiente virtual.

Ainda que a Educação a Distância condicione ações a uma comunicação não presencial, mas virtual, isso em nada impede que o protagonismo tanto do professor quanto do aluno seja apagado ou ausente. É possível interferir no programa de modo não previsto. Isso ocorreu no Simpósio de Filosofia da UNIMES Virtual. Houve uma interação entre professores e alunos em que o protagonismo do aluno venceu as condições imperantes de uma educação tradicional, daquela em que o conteúdo é apresentado ao aluno pelo professor, de um modo passivo. Também no que se refere à comunicação a distância houve uma quebra no sentido de comunicar, evitando que se tenha um polo ativo e um polo passivo na transmissão de informações, caracterizando de fato uma comunicação em rede.

2.2. Simpósio de Filosofia da UNIMES Virtual: relato de experiência

O I Simpósio Virtual de Filosofia começou a ser pensado pela coordenação e pelo grupo de professores do curso já no final de 2015, com a elaboração de um breve planejamento para 2016. A proposta era fazer um evento de Filosofia que trouxesse o diálogo, a intervenção e a vivência acadêmica para além de leituras e realizações de atividades preestabelecidas no ambiente virtual, além de viabilizar aos alunos de diferentes regiões e realidades do país um espaço acadêmico de discussão comum, como protagonistas também deste momento. Além disso, era também uma preocupação dos organizadores promover uma cultura do evento junto à comunidade acadêmica e entre os alunos de forma geral, para um diálogo e encontro anual.

Partindo da concepção de um evento presencial e suas características e processos de inscrição, envio e avaliação de trabalhos dos participantes, palestras e fóruns de discussão, foram investigadas e discutidas as possibilidades de operacionalização do evento em meados do início de 2016, nas reuniões de professores, NDE e Colegiado.

A partir dessas discussões, definiu-se a temática e a imagem que lhe serviria de ilustração, ambas difundidas nos banners e outras formas de divulgação do evento. O I Simpósio de Filosofia da UNIMES Virtual foi intitulado: “Filosofia Contemporânea: experimentações políticas”, e ilustrado pela imagem da célebre obra de Pablo Picasso: *Guernica*. A escolha pela discussão contemporânea e política se deu devido à amplitude do tema, capaz de dialogar com diversas áreas da filosofia e atender às pesquisas dos professores do curso, bem como os diversos interesses dos alunos. Além disso, tal discussão não apenas ancorava-se no momento histórico vivido pelo país e na necessidade de diálogo sobre o tema, mas também nos aparecia como uma forma de “concretizar” as discussões sobre um evento que, embora fosse direcionado à Filosofia, tratava-se, antes disso, da formação de licenciados na área, daí a preocupação

de não correr o risco de perder em significado caso fosse elaborado apenas pautado por discussões descontextualizadas ou meramente metafísicas e teóricas.

A partir de tais concepções e com a certeza da necessidade de participação efetiva dos alunos, foi estipulado um cronograma para as atividades, que foram divididas entre inscrições no evento (com e sem envio de trabalho); avaliação dos trabalhos encaminhados; divulgação dos trabalhos aprovados; agenda de gravação das comunicações; divulgação da programação; data efetiva do simpósio na sala específica; certificações; publicação na revista P@ideia (*qualis B1*) como edição especial.

Seguindo este cronograma, entre os dias 19 e 26 de setembro de 2016, a sala do evento estava organizada para a recepção de todos os alunos inscritos (cerca de 115), bem como dos professores do curso e convidados. As informações sobre a programação, fóruns de discussão, áudio de orientação, vídeo de abertura, textos, pesquisa de avaliação do evento para certificação, foram devidamente ofertadas. As palestras individuais e as comunicações estavam todas disponíveis, uma vez que foram previamente gravadas e disponibilizadas na sala antes da data do evento, além de três outras atividades (os cafés filosóficos) programadas para acontecerem ao vivo, no período noturno. Desta maneira, facultava-se aos alunos a possibilidade de assistir às atividades ao vivo e também por meio de acesso posterior ao evento. Os cafés filosóficos seriam apresentados inicialmente na biblioteca da instituição, mas por uma questão de data não foi possível. Desta forma, a gravação foi realizada no estúdio e, além dos alunos que a assistiriam virtualmente, havia alunos e professores de cursos de Licenciaturas presenciais na “plateia”, que puderam participar com perguntas.

O resultado foi bastante positivo, pois foi possível conhecer, orientar e, muitas vezes, surpreender-se com as produções de nossos alunos, dando este espaço para demonstrarem suas pesquisas, muitas delas fruto dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que tomaram um outro sentido ao serem postos como comunicação e não somente como um texto apresentado para aprovação de nota e obtenção de título. Certamente, o trabalho coletivo dos professores na organização do evento e na produção dos textos e atividades também contribuiu significativamente para a formação contínua de todos, dando maior motivação e compromisso com o curso.

Com a pesquisa respondida pelos alunos na ocasião do Simpósio Virtual de Filosofia através do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA foi possível observar os pontos positivos e negativos, sendo que um dos pontos negativos mais evidentes foi a extensão dos textos, palestras e atividades no evento. Muitos alunos não conseguiram assistir a todas as palestras e comunicações e, ainda que a sala tenha ficado disponibilizada por quase um mês, após a semana

efetiva do evento a sala foi tomando outro ritmo e os alunos diminuíram a participação após a data. Tal fato nos apontou que seria necessário ter um número de atividades/palestras/comunicações passível de serem acompanhadas no próprio período do evento, e que este período também não precisaria se estender por uma semana, mas um pouco menos. Outro aspecto relevante seria a possibilidade da participação ao vivo também dos alunos que estavam assistindo ao evento *on-line*. Tais elementos serviram de fundamentação para pensar o II Simpósio de Filosofia da UNIMES Virtual: “O humanismo em questão: sujeitos, indivíduos e a teorização da existência humana” (setembro de 2017, disponível em <<https://campus20172.unimesvirtual.com.br>>), cuja temática adveio das sugestões deixadas pelos alunos na pesquisa de opinião sobre o evento anterior. E a imagem escolhida “o caminhante sobre o olhar de névoas”, de Caspar David Friedrich.

2.3. Cibercultura e Educação a Distância: protagonismo nas redes

Após a apresentação do evento, passaremos para a reflexão teórica sobre elementos constituintes da EAD. Neste momento do artigo abordaremos principalmente o conceito de cibercultura para, posteriormente, trabalharmos com outras noções conceituais, sempre com o objetivo de pensar o protagonismo do aluno na modalidade EAD.

Apesar de estarmos finalizando a segunda década do século XXI, há quem ainda se oponha à EAD ou quem desacredite sua validade e qualidade como configuração de um novo modo de educação. Na década de 1990 a Educação a Distância era tema de filme de ficção, pois era inimaginável pensar no devir da educação por meio de sistemas digitais. No entanto, nos últimos cinquenta anos, a sociedade contemporânea sentiu a força da mutação para novos saberes, que não ocorrem apenas dentro de salas de aulas presenciais, mas também dentro de salas de aulas virtuais.

Um dos pensadores que discutiu e levantou proposições filosóficas sobre a educação digital foi Pierre Lévy, para quem a educação digital é demarcada por um novo modo de relacionamento humano, chamado por ele de cibercultura.

A cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna “universal”, e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. É vazio, sem conteúdo particular. Ou antes, ele os aceita todos, pois se contenta em colocar em contato um ponto qualquer com qualquer outro, seja qual for a carga semântica das entidades relacionadas (LÉVY, 1999, p. 111).

A cibercultura é uma cultura ampla estabelecida por meio de reuniões sociais interconectadas e, conforme a passagem citada é balizada por um ciberespaço sem a necessidade de uma diretriz ou de conteúdo particular. Isto que parece ter um tom vazio, ou propriamente vazio, como nos diz Lévy (1999), passa a ser preenchido quando um dos integrantes que está interconectado emite uma primeira ideia. A partir de uma primeira ideia ocorre o fluxo de ideias que se conectam e estabelecem redes de pensamentos e diálogos que podem ou não ser intelectuais e éticos.

No caso específico da EAD o fluxo de ideias é orientado, pois não parte do nada; pelo contrário, parte de dentro de um componente e de seus conteúdos programáticos. O desenvolvimento é o mesmo de um componente curricular. Há a necessidade de um título para o evento, como se fosse o título de um componente, há a necessidade da organização dos conteúdos, há a necessidade da organização do conteúdo dos participantes, sejam eles professores ou alunos.

A diferença da EAD vinculada à ideia de cibercultura é que todos podem estar conectados por espaços diferentes e partindo de um mesmo ponto específico, de um marco referencial, que no caso concreto do curso de filosofia é o simpósio de filosofia. Partir de um elemento específico, não significa modificar o desenvolvimento da cibercultura, já que a cibercultura tem significado amplo: um ponto específico é também um aspecto do significado amplo que a cibercultura tem.

Abordar cibercultura e EAD é aproximar educação, conhecimento e cultura com o mundo tecnológico plugado. Cyber deriva de Cybernetic, que é a concentração de tecnologias, no caso da EAD, as tecnologias à disposição são muitas, mas uma de suma importância é a plataforma Moodle, também conhecida por AVA, espaço que proporciona interatividade e utilização de várias ferramentas que facilitam a interação. Se cibercultura para Lévy (1999) é a essência do universal sem totalidade, o que soa algo caótico e imaterial, a Plataforma Moodle nos parece ser o organizador do caos.

O Moodle é um software livre elaborado e atualizado voluntariamente. Os desenvolvedores do Moodle criam uma rede de cibercultura para uma outra rede de cibercultura, a dos professores, que desenvolvem conteúdo para outra rede que é a dos alunos. Esses três blocos de redes estão conectados não necessariamente ao mesmo tempo e lugar. São as trocas de informações que estabelecem a interconectividade da cibercultura. Os meios para se conectarem são compostos por computador, notebook, tablet, celular. Cada um desses meios, no momento da conexão, forma um único corpo de veículo das informações, como se fosse um único computador.

Nesta rede de possibilidade educacional temos, em primeira instância, o intelectual da tecnologia, que voluntariamente coloca à disposição seu saber

específico tecnológico, para que ele possa ser meio para alguém, como o aluno, por exemplo, que em muitos casos não teria condição de estudo por morar em local cujo acesso ao ensino superior não existe, ou porque ele não tem como estar em uma universidade física, por conta de seu ritmo de vida ou de trabalho. O professor é o intermediário neste processo, é aquele que vai fazer uso da tecnologia específica para garantir para o aluno que o conhecimento chegue até ele, elaborando conteúdo escrito, por imagem ou por áudio.

Todas estas redes são denominadas por Lévy (1999) como “Inteligência coletiva”, e, é ela o motor principal da cibercultura vivenciado em um ciberespaço. “O ciberespaço, dispositivo de comunicação interativo e comunitário, apresenta-se justamente como um dos instrumentos privilegiados da inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p.29). As competências estão alocadas por uma sinergia que gera inteligência coletiva, como um rio que flui, que segue o percurso do seu movimento. Tudo isso, de certo modo, aventa a ideia de sermos um membro de uma democracia virtual, cada um seguindo sua competência. Obviamente alguns sabem mais que os outros, mas não é explícita uma hierarquia uma vez que todos contribuem. Este é um longo assunto que não está isolado das questões sociais e políticas. Apenas sinalizamos que é próprio da inteligência coletiva, da cibercultura, do ciberespaço, as questões políticas e sociais, mas não iremos aprofundar estas questões.

Ao mesmo tempo em que cibercultura pode ser harmonia é também caos. Sobre a ideia de caos, Lévy (1999) emprega a palavra *Pharmakon* – farmácia – pois, para ele, a inteligência coletiva é o novo *Pharmakon*. É o novo remédio que se bem dosado pode proporcionar a harmonia do rio que flui, favorecendo a cibercultura. Ou seja, tirando o caos que todos podem entrar. Como mencionamos acima, a cibercultura tem em sua essência o universal sem totalidade, e por esta razão, para Lévy, é o sistema do caos por ser “Encarnação máxima da transparência técnica” que “acolhe, por seu crescimento incontido, todas as opacidades do sentido” (LÉVY, 1999, p.111). A inteligência coletiva limpa a opacidade.

A plataforma Moodle é uma das expressões da nitidez da inteligência coletiva e pelo uso das ferramentas nela contidas, o professor é o facilitador das competências e habilidades dos alunos, proporcionando ao aluno diante das suas competências e habilidades desenvolver sua autonomia. A efervescência dessas ideias na EAD é proporcionada por várias atividades, mas em nosso caso específico citamos o simpósio. Já mencionamos que a organização se dá praticamente do mesmo modo que o presencial, o nosso diferenciador é o tempo e espaço. Podemos estar em vários espaços diferentes, cidades, estados, por vários equipamentos diferentes para o acesso, bem como horários diferentes, mas todos conectados por uma mesma intenção, discutir um determinado tema.

2.4. Internet e autonomia: espaços virtuais não hierárquicos

No final do século XX - ainda na década de 1980, quando a internet era algo rudimentar e incipiente no mundo -, Hakim Bey (2011, p. 31) perguntou se a internet então nascente poderia converter-se numa "zona autônoma temporária", isto é, num espaço capaz de proporcionar experiências, ainda que temporárias, de autonomia contra as estratégias de controle utilizadas pelo Estado e pelas empresas privadas (o poder espalhado pela sociedade). Hakim Bey (2011) desenvolveu a hipótese da TAZ (acrônimo em inglês para Zonas Autônomas Temporárias) para oferecer ao seu tempo uma tática de resistência em face dos controles, incluindo os controles cibernéticos. A dinâmica geral da TAZ é a da ocupação (ou criação) de espaços sociais (geográficos, de imaginação, virtuais, em suma, espaços da vida humana) com o objetivo de frear a atuação dos poderes e proporcionar experiências individuais, mas também coletivas de autonomia (autonomia estética, política, existencial, pedagógica: a ideia é a da celebração da vida, da liberdade, da autonomia). A TAZ ocupa um espaço e o transforma numa zona de autonomia, e quando os controles vêm bloqueá-la, seus participantes evitam o combate reativo e escapam para um novo território, assim ganham um novo tempo de liberdade. Trata-se de um dinamismo "ataque e fuga", mas não reaja.

Dentro dessa perspectiva, Hakim Bey (ibidem, p. 32), o formulador da TAZ, perguntou-se: a internet é um espaço capaz de se transformar nesta zona de autonomia que tanto almejamos? Essa pergunta é interessante para nós, docentes EAD, pois de algum modo desejamos ofertar autonomia para os nossos alunos a partir da Educação a Distância, exercida via internet; desejamos criar alunos autônomos e esperamos que o Simpósio de Filosofia tenha colaborado para isso. Na esteira de Hakim Bey (2011), portanto, a pergunta que gostaríamos de fazer nesse momento é: é possível praticar um ensino em prol da autonomia na modalidade EAD? Pode um evento EAD como o Simpósio de Filosofia da UNIMES Virtual oferecer aos alunos uma experiência, ainda que temporária, de autonomia? É possível ter autonomia na rede e na internet?

Para Hakim Bey (ibidem, p. 32-33), a internet suporta espaços de hierarquia e espaços horizontais (de autonomia) simultaneamente. Hakim Bey (ibidem, p. 32) define a internet como "a totalidade de todas as transferências de informações e de dados". Uma parte significativa dessas informações são "privilégio e exclusividade" das elites, o que lhe concede um evidente aspecto hierárquico. Outras transações, no entanto, são abertas a todos, são livres (o próprio Moodle, utilizado como AVA é um software livre), e deste modo a internet também possui um aspecto não necessariamente hierárquico. São justamente esses espaços não hierárquicos da internet que podem ser utilizados para a criação ou transmissão de saberes; em suma, podem ser utilizados para

práticas pedagógicas e para a educação em geral. Cabe a nós, enquanto docentes EAD, fazer desses espaços não hierárquicos zonas de autonomia ou mesmo espaços pedagógicos. Eis o nosso desafio como docentes e como idealizadores do Simpósio de Filosofia: proporcionar autonomia para os alunos.

Vejamos um trecho de Hakim Bey (2011) a respeito dos espaços de autonomia na rede / internet:

Dados militares e de segurança nacional são restritos, assim como informações bancárias e monetárias, e outras informações deste tipo. Porém, de maneira geral, a telefonia, o sistema postal, os bancos de dados públicos etc. são acessíveis a todos. Dessa forma, dentro da *net* começou a emergir um tipo de *contranet*, que chamaremos de *web* (como se a internet fosse uma rede de pesca e a *web* as teias de aranha tecidas entre os interstícios e rupturas da *net*). Em termos gerais, empregaremos a palavra *web* para designar a estrutura aberta, alternada e horizontal de troca de informações, ou seja, a rede não hierárquica [...] (BEY, 2011, p. 32-33).

Na citação acima, Hakim Bey (2011) inicia um trabalho conceitual de distinção entre a *net* e a *web*. O objetivo, no entanto, não é acompanhar essa discussão com profundidade. O ponto principal que gostaríamos de ressaltar é que a internet (o que Hakim Bey chamou de *net* no trecho acima) possui uma estrutura hierárquica, mas também zonas horizontais, espécies de *contranet* dentro da própria *net*, e estes espaços Hakim Bey os chamou de *web*. A *web*, portanto, seria a estrutura aberta, alternada e horizontal de troca de informações. Hakim Bey (2011) mencionou também frestas, interstícios e rupturas na *net* as quais possibilitam uma relação de autonomia entre as pessoas na troca de informações.

A Educação a Distância de modo geral e o Simpósio de Filosofia da UNIMES Virtual em específico têm ou tiveram este objetivo: desfrutar de certa autonomia proporcionada pela *net*, construir uma relação direta e autônoma entre o professor e o aluno, abrir espaço para que o aluno apresente uma pesquisa e interaja com o professor, responda perguntas com um mínimo de mediação para além da plataforma virtual de ensino comumente utilizada na EAD. Em resumo, trata-se de valorizar isso que por vezes acaba sendo secundarizado e marginalizado no contexto da *net*: os espaços de autonomia, liberdade e as possibilidades de relação não hierárquica entre sujeitos e dados. A experiência de dois simpósios de Filosofia nos demonstrou que é possível interagir com os alunos de modo autônomo através da internet; é possível realizar um evento acadêmico totalmente inserido no contexto da *net*.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, como se percebe pela leitura do artigo, nosso objetivo foi mais o de levantar reflexões do que oferecer soluções para problemas existentes na Educação a Distância.

Nosso objetivo primeiro foi o de apresentar a experiência exitosa do Simpósio de Filosofia da UNIMES Virtual. Outros eventos já haviam sido realizados por cursos EAD da UNIMES; contudo, o Simpósio Virtual de Filosofia foi o primeiro evento institucional da UNIMES Virtual a permitir e proporcionar a participação efetiva dos alunos com apresentação de trabalhos e posterior publicação em revista. Esta foi a singularidade do Simpósio Virtual de Filosofia e este é o tema de pesquisa central deste nosso artigo.

Começamos o artigo com a exposição do Simpósio e com uma problematização sobre a questão da liberdade a partir de Vilém Flusser (2002; 2011). Refletimos sobre a ação humana num contexto programado, como o da internet. Gostaríamos de saber se a realização do Simpósio poderia se converter numa etapa constituinte do processo de aprendizagem, e gostaríamos também de refletir se a participação do aluno no evento online poderia ser compreendida como uma experiência de liberdade. Refletimos, portanto, sobre a ação humana num contexto programado com a ajuda de Vilém Flusser (ibidem). As reflexões de Vilém Flusser nos permitiram refletir sobre as ações humanas na internet.

Tendo apresentado o evento, suas características principais, o processo de preparação pelos professores de Filosofia da UNIMES Virtual, o processo de seleção dos alunos e dos trabalhos a serem apresentados, refletimos, ainda que rapidamente - respeitando os limites de um artigo acadêmico -, sobre a internet como espaço pedagógico a partir de autores relevantes tanto para a Filosofia Contemporânea como para a reflexão sobre as redes em geral: Pierre Lévy (1999) e Hakim Bey (2011). Não pretendemos totalizar a reflexão destes autores, mas tão somente refletir sobre os impactos positivos do Simpósio de Filosofia e sobre as possibilidades de ensino e de experiência da autonomia no contexto das redes e da internet.

Com Pierre Lévy (1999) vimos que a internet - cibercultura - é ou pode transformar-se num espaço pedagógico decisivo onde ocorrem trocas de informações e interação entre os seres humanos. Com Lévy (1999), percebemos que a cibercultura é, pois, um espaço antropológico, isto é, um espaço onde se desenvolve a vida humana; a internet é um espaço a ser explorado pelo nosso período histórico, e o nosso objetivo enquanto docentes EAD é o de adaptar a internet ao ponto ou ofertar conhecimento e informação científica para os alunos EAD. A mediação do professor / docente nesse processo é fundamental. O aluno EAD não pode se sentir desamparado ou desassistido ao investigar um

determinado tema na internet. Conforme argumentamos com a ajuda de Lévy (1999), é preciso desvendar a ordem (ou mesmo criar uma ordem) por detrás do aparente caos da internet.

Discutimos também a possibilidade de autonomia no contexto da internet. Nesse ponto, em específico, recorremos às ideias de Hakim Bey (2011), pensador estadunidense que transitou pelas Ciências Humanas, especialmente pela História e pela Filosofia. Para Bey (2011), a internet é um espaço constituído por hierarquias e ordens de comando, mas também por frestas de liberdade que escapam dos controles possibilitando práticas de autonomia por parte dos que navegam nela. A nossa tarefa enquanto educadores a distância é justamente a de vasculhar e explorar, juntamente com os alunos, essas frestas de liberdade e autonomia constituintes da internet. Com o Simpósio de Filosofia, postulamos que os nossos alunos puderam participar efetivamente do processo de construção do conhecimento e, portanto, desfrutar de certa liberdade e autonomia pedagógicas no contexto da internet.

Pretendemos enriquecer e participar da discussão sobre as possibilidades e os limites do ensino na modalidade a distância no que se refere à relação entre aluno e professor. Com o Simpósio de Filosofia, alunos e professores participaram coletivamente na construção de saberes sobre temas atuais. Em suma, pretendemos abordar o protagonismo dos alunos através de um evento específico o qual tivemos a oportunidade de participar e, agora, refletir sobre ele.

Temos consciência de que outros formatos de Simpósio poderiam ter sido desenvolvidos. No entanto, acreditamos ter obtido êxito no formato que adotamos e que o leitor pôde conhecer no correr do artigo. O Simpósio foi um sucesso. Os professores participaram; os alunos também; houve discussão filosófica e pedagógica, os alunos tiveram a oportunidade de contatar diretamente os professores e os professores tiveram a oportunidade de conviver mais proximamente dos alunos, o que nem sempre é possível na Educação a Distância.

Neste artigo, optamos por refletir sobre a ação humana e sobre práticas pedagógicas na internet a partir de autores como Lévy (1999), Flusser (2002; 2011) e Bey (2011), mas temos consciência de que outros pensadores poderiam ter sido utilizados e outros caminhos de pesquisa poderiam ter sido percorridos. Optamos por estes autores pela contundência e pioneirismo de Lévy (1999) ao abordar o tema da cibercultura, este espaço antropológico e virtual capaz de proporcionar experiências pedagógicas; pela criatividade de Flusser (2002; 2011) ao pensar o comportamento humano num contexto de programação, como o da internet; e, por fim, pela sagacidade de Bey (2011) de identificar, já nos anos 1980, o hibridismo da internet ao conciliar espaços de liberdade com espaços de controle e hierarquia.

Num contexto marcado pelo espanto, pela descoberta e pela empolgação com a internet, Bey (ibidem) já havia percebido certos perigos que precisam ser considerados ao se realizar uma pesquisa ou simplesmente navegar pela web. Os três autores utilizados, portanto, inovaram ou ousaram refletir com profundidade sobre algo que nos é contemporâneo e, portanto, difícil de visualizar com clareza: os limites e as potências pedagógicas da internet.

Esperamos sinceramente que ao redigirmos este artigo tenhamos mostrado aos leitores as possibilidades (e as potencialidades) da Educação a Distância. Pretendemos demonstrar que a realização de eventos pedagógicos na modalidade EAD com qualidade e interagindo diretamente com os alunos é perfeitamente possível. O *feedback* que recebemos dos alunos participantes foi extremamente positivo, o que nos indicou termos seguido um bom caminho no processo de realização (experimentação) do Simpósio.

REFERÊNCIAS

BEY, Hakim. **TAZ: Zona Autônoma Temporária**. São Paulo: Conrad, 2011.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. Para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar**. São Paulo: Annablume, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

A CONTRIBUIÇÃO DO TCC PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

DARLENE VENTURA
IVANA CORRÊA DE SOUZA FAOUR
MARIA DA GRAÇA PIMENTEL CARRIL
SANDRA OLIVEIRA PEREZ TARRICONE
SIRLEI IVO LEITE ZOCCAL

RESUMO

Neste artigo apresentamos reflexões preliminares sobre uma experiência de docentes dos cursos de Educação a Distância de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Santos/SP, UNIMES, que se valeu do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, utilizado como um trabalho acadêmico de caráter obrigatório e instrumento de avaliação final de um curso superior que sistematiza o conhecimento sobre um objeto de estudo relacionado ao tema escolhido. Com base em determinados critérios, verificou-se a eficácia do percurso do TCC, em especial seu processo de aprendizagem e os conhecimentos adquiridos pelo aluno. A proposta deste tema oportunizou compreender e conhecer a importância do TCC na formação docente, tendo em vista a prática acadêmica. A pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa pautou-se em textos científicos da literatura da área, tendo como aporte teórico para subsidiar este estudo, Kenski (2008), Moço (2018), Andrade (2012), Moran (2009), dentre outros pesquisadores que discorrem sobre a temática, bem como, a vivência das pesquisadoras no processo de elaboração do TCC. Trata-se de um trabalho diferenciado, colocando os recursos aprendidos e vivenciados enquanto prática docente. Considera-se que a atividade foi exitosa. Os dados analisados foram preliminares e devem suscitar outras discussões no futuro.

Palavras-chave: Trabalho de Conclusão de Curso. Formação docente. Ensino a Distância. Produção Científica.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como tema as práticas exitosas na Educação a Distância - UNIMES tendo como título “A Contribuição do TCC para a Formação Docente em Educação a Distância”.

A escolha do tema se justifica, pois, o mesmo está vinculado às observações dos docentes do Núcleo de Educação a Distância - NEAD visando garantir aos alunos, futuros educadores, a possibilidade de estabelecer uma melhor relação entre a teoria e a prática.

Durante o curso de Pedagogia os alunos são estimulados a realizar leituras sobre a educação em suas diferentes dimensões: política, social, cultural e metodológica, o que conduz a um embasamento teórico. Ao elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, entendemos tratar-se do momento ideal para experimentar os saberes teóricos e realizar a articulação com a prática. Diante do exposto, destacamos como gênero a ser desenvolvido no TCC do curso de Pedagogia, a elaboração de um projeto didático, viável de ser implementado. Durante a orientação dos pesquisadores, professores e tutores, aos orientandos na elaboração do TCC, muitas questões foram dissipadas e outras surgiram.

Assim, nossas reflexões conduziram a formular a seguinte questão: Em que medida a elaboração do Projeto Didático, como Trabalho de Conclusão de Curso, permite o entrelaçamento entre os estudos teóricos realizados durante o curso e o exercício da prática docente?

Na busca por compreender e ampliar os conhecimentos dos alunos, futuros educadores, sobre a prática na elaboração e implementação do trabalho de conclusão de curso, nosso objetivo é discutir as principais contribuições da elaboração do TCC para a formação docente.

Acredita-se que este estudo sobre o TCC permitirá ao aluno concluinte compreender a importância da teoria e da prática na construção de um projeto didático, bem como aos docentes a percepção de sua relevância e adoção de temas que possam contribuir para a formação integral.

A metodologia empregada será a da pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, pautada em textos científicos da literatura da área, bem como, a vivência das pesquisadoras no processo de elaboração do TCC.

A pesquisa iniciou-se a partir da observação dos docentes sobre a importância da vivência dos conhecimentos teóricos adquiridos na trajetória do curso de Pedagogia, como encaminhamento para a prática no processo de formação dos futuros educadores.

Assim, a partir dos estudos de André (2001), destacamos a importância do papel da pesquisa na formação e na prática dos professores, considerando ainda que a abordagem do Projeto Didático como Trabalho de Conclusão de Curso, neste estudo, constitui-se com base na prática de docentes da Educação a Distância, onde salientamos a utilização de recursos disponíveis nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA – que possibilitam a construção cooperativa, conforme aponta Moran (2009), sobre o trabalho conjunto entre professores e alunos, participando de uma pesquisa em tempo real, de um projeto em vários grupos ou de uma investigação sobre um problema da atualidade.

Os estudos de Evangelista, Ferreira e Colares (2000) informam que o projeto se constitui em uma das ações previstas em um planejamento com fins educacionais definidos. As afirmações de Moço (2011) destacam que a adoção de tal estratégia evita a repartição dos conteúdos e torna o aluno comprometido com a própria aprendizagem. Para Junqueira (*apud* Moço, 2011), nem todo projeto precisa ser interdisciplinar, mas quando envolve como tema apenas uma área a ser investigada, haverá melhor aprofundamento no conteúdo trabalhado. Enquanto Prezibella (s/d) afirma que o trabalho interdisciplinar deve ter a integração das disciplinas e ser tema relevante, permitindo novas ações uma vez que irá ao encontro dos objetivos de uma proposta educacional que se pretende inclusiva.

Com vistas à melhor compreensão sobre a ação das ferramentas interativas e colaborativas de construção e acompanhamento de textos no espaço tecnológico, buscamos rever alguns conceitos essenciais para o desenvolvimento do tema, como o que apresenta Kenski (2008), sobre a utilização da tecnologia local em que se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes, permitindo a interação e a elaboração de práticas colaborativas, constituindo-se em uma nova possibilidade de comunicação. Outro importante estudioso da área tecnológica é Moran (2013), que afirma a existência de uma interligação constante e profunda entre o que chamamos mundo físico e mundo digital.

A elaboração do TCC, modalidade educação a distância no formato de projeto didático ocorre no espaço *wiki*, estabelecido e construído de acordo com as normas legais e com o conhecimento adquirido pelo aluno no decorrer do curso, ainda com a orientação docente.

Quanto às ferramentas, Andrade (2012), apresenta o fórum. Na visão deste autor, trata-se de um espaço para promover discussões sobre a temática desenvolvida e a realização de atividades pedagógicas. Para Pulino Filho (2005), o fórum constitui-se também em um espaço de socialização, utilizado para os alunos se conhecerem melhor, mais informalmente. Harasim (1995), entende que os fóruns devem ser utilizados como recurso de comunicação, diálogo, de modo a permitir a produção do saber, assim como o debate de ideias, a possibilidade de reflexão sobre as mensagens postadas, momentos importantes para a aprendizagem colaborativa, um dos aspectos essenciais na Educação a Distância (BRUNO, BRUNO, HESSEL, 2007).

Outra possibilidade de interação está na criação de grupo de *WhatsApp* para a comunicação e discussão das decisões sobre a escrita do trabalho, o que para Doug Lemov (2008) firma-se como prática para situações de aprendizagem satisfatórias.

O trabalho de conclusão de curso deve ser entendido e praticado como um trabalho científico articulado ao conteúdo do curso, componentes curricu-

lares e acompanhamento do professor orientador, em que o aluno tem oportunidade de formular seu projeto e desenvolvê-lo, cumprindo cronograma de acordo com planejamento do curso e com base nas orientações (SEVERINO, 2007).

As orientações abordam tanto a estrutura como o formato do projeto didático, ressaltando as ações interdisciplinares que devem ser desenvolvidas pelo grupo, as normas da Associação Brasileira das Normas Técnicas (ABNT). Assim como a importância da fundamentação teórica.

Destacamos ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), salientando que o curso possibilita ao concluinte o exercício de suas atividades baseado em um conjunto de saberes compostos por múltiplos conhecimentos que envolvam a teoria e a prática, embasadas em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva estética (BRASIL, 2006).

Iniciaremos com a definição de projeto didático, analisando, em seguida, em que medida a elaboração do mesmo, como Trabalho de Conclusão de Curso, permite o entrelaçamento entre os estudos teóricos realizados durante o curso e o exercício da prática docente.

Na sequência, abordaremos aspectos da Educação a Distância e os recursos disponíveis no AVA para realização de um Trabalho de Conclusão de Curso, a partir da construção cooperativa, por meio de ferramentas que possibilitam o trabalho colaborativo como Wiki e Fórum, além de trazeremos uma reflexão sobre o uso do *WhatsApp* na elaboração do TCC (HONORATO, REIS, 2014)

Acreditamos que o Trabalho de Conclusão de Curso na forma de um projeto didático garante ao educador a possibilidade de desenvolver novos conhecimentos, tanto no aspecto de sua formação como docente, ao desenvolver habilidades para a criação de projetos, quanto na sensibilidade em relação à importância do trabalho pedagógico, considerando os temas que contribuem para a formação de futuros educadores como protagonistas no encaminhamento de crianças e jovens como cidadãos.

2 A ELABORAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO COMO PERCURSO DE APRENDIZAGEM

A Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES – observando o que contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, forma profissionais cuja identidade está vinculada para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em espaços educativos formais, não formais e na gestão de sistemas, unidades e projetos educativos, na elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos, dos espaços educativos, escolas e outros espaços de

atuação diversificados em instituições escolares e não escolares, públicas, privadas ou comunitárias (BRASIL, 2006).

Para que a formação ocorra, considerando o estabelecido na legislação e no Projeto Político Pedagógico – PPC – a UNIMES oferece um currículo pleno que permite o conhecimento quanto à implementação do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, utilizando-se de diferentes metodologias, destacando saberes sobre a implementação de projetos educativos consoantes com a diversidade cultural contemporânea e que contemplem as diversas esferas do social – ética, estética, científica, tecnológica e cultural. A formação docente permite a aprendizagem sobre diferentes áreas do conhecimento como possibilidade de mobilizar diferentes saberes na construção de práticas pedagógicas, criando e implementando projetos interdisciplinares.

Com vistas à melhor formação profissional e cumprindo as normas legislativas, o acadêmico deve apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, o qual constitui-se em um estudo de caráter obrigatório realizado ao final de um curso superior. Sua elaboração possibilita ao licenciando estabelecer contatos com o campo da pesquisa científica, assim como aprofundar seus conhecimentos em relação a um determinado tema e o sistematizar de conhecimentos na área de Licenciatura em Pedagogia. A elaboração do TCC pode ocorrer individualmente ou em grupo com o objetivo de possibilitar ao aluno o desenvolvimento de um projeto de pesquisa sob a orientação de um professor que, utilizando técnicas e metodologias, direcionará o desenvolvimento desse trabalho na pesquisa a ser aplicada. A qualidade e o sucesso de um bom trabalho dependem de um bom projeto.

Os textos que compõem o trabalho de conclusão de curso devem seguir os conceitos de metodologia científica, e os assuntos abordados devem ser apresentados de maneira clara e objetiva. Os professores orientadores indicam a bibliografia básica para cada pesquisa com o propósito de facilitar a elaboração dos textos. O regulamento do trabalho de conclusão de curso foi organizado com o intuito de oferecer ao corpo discente informações baseadas nas Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, a fim de disciplinar os assuntos relativos à elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Os cursos de Pedagogia e de Educação Inclusiva oferecidos pela Universidade Metropolitana de Santos, na modalidade EAD, com a finalidade de ampliar conhecimentos sobre a relação teoria e prática, assim como garantir saberes sobre a implementação de atividades interdisciplinares, instituiu o TCC no formato de um projeto didático.

2.1 O projeto didático e a prática interdisciplinar

Tendo como referências leituras e experiências de professoras orientadoras e tutoras do curso de graduação e pós-graduação no Ensino à Distância

superior, há algumas razões para discutir o projeto didático e a prática interdisciplinar, uma vez que as atividades acadêmicas na atualidade exigem inovação que impõe outra forma de organização para realizar as ações de estudos com sucesso. O projeto didático é uma exigência elementar em diversos cursos superiores, enriquecendo o conhecimento acadêmico, mas é uma prática atual que vem se tornando comum, propiciando ao aluno pesquisar e planejar muito bem suas atividades bem como buscar colaboração na direção da interdisciplinaridade. Neste questionamento, encontramos no professor orientador, a importância de se valorizarem os projetos e a possibilidade de se trabalhar o cotidiano acadêmico via interdisciplinaridade.

Como evidenciado nos estudos de Evangelista, Ferreira e Colares (2000, p.01) “a palavra projeto, do latim *projectu*, significa lançar para frente uma ideia. O projeto é a menor unidade do planejamento”. Portanto, entendemos que o projeto didático não é um projeto de pesquisa e sim um tipo de trabalho com fins definidos nos objetivos que é o de articular propostas didáticas (o que os alunos devem aprender) e metas declaradas em razão de uma necessidade ou produto final (como uma exposição, um banner, um livro, que será visto por alguém). Dessa forma, todo projeto pedagógico requer planejamento das ações que são delineadas nas etapas que se pretende realizar, além de dar um sentido mais amplo às práticas acadêmicas, o projeto evita a repartição dos conteúdos e torna o aluno comprometido com a própria aprendizagem (MOÇO, 2011). Os projetos podem ser planejados e organizados de inúmeras formas, porém alguns itens são fundamentais, tais como: tema, justificativa, objetivos, desenvolvimento, produto final, as etapas, ou seja, a apresentação das atividades, o cronograma, períodos e duração das atividades, assim como o processo de avaliação e a fundamentação teórica. Vale ressaltar que no início do estudo algumas obras são apresentadas aos alunos com a finalidade de inseri-los no universo do tema, assim como conhecer os estudos e autores.

Segundo Junqueira (*apud* Moço, 2011), nem todo projeto precisa ser interdisciplinar embora perceba-se que, quando um projeto tem como tema apenas uma área a ser investigada, ele irá permitir maior profundidade no conteúdo trabalhado, indicando intenções claras de ensino e favorecendo novas aprendizagens relacionadas aos componentes curriculares envolvidos, permitindo ao aluno compreender o conhecimento de forma articulada entre as diferentes áreas, em uma tentativa de rompimento com a visão fragmentada do conhecimento.

No todo, o êxito de um trabalho interdisciplinar, além de ter a integração dos componentes curriculares, também precisa ter uma boa escolha temática a ser desenvolvida permitindo novas ações já que irá ao encontro dos objetivos de uma proposta educacional que se pretende inclusiva, considerando as

diferenças e tomando-as como ponto de partida propõe uma reorganização do trabalho pedagógico (PREZIBÉLLA, s/d).

Entendemos que a interdisciplinaridade pode fazer parte de um projeto ou pode ser estruturado interdisciplinarmente, sendo transformado posteriormente em projeto. O importante é seguir um objetivo em comum, como um assunto ou tema específico que proporciona um conhecimento mais especializado (EVANGELISTA, COLARES, e FERREIRA, s/d).

2.2 Ferramentas do AVA que favorecem a elaboração do TCC

Com o avanço tecnológico surgiram várias mudanças na forma de escrever e desenvolver um TCC. O contato com o texto, antes apenas por meio do material impresso, agora é feito na tela, requerendo mais rapidez, dinamismo, interação e cooperação entre componentes do grupo, o que será demonstrado a seguir.

2.2.1 Wiki - ferramenta interativa e colaborativa de construção de textos

Ao abordarmos as ferramentas interativas e colaborativas de construção de textos, revisitamos alguns conceitos já conhecidos e essenciais para o desenvolvimento do tema, como a exemplo da tecnologia, que segundo Kenski (2008) é um “conjunto de conhecimentos e princípios que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”.

A educação, por meio da utilização de tecnologias de comunicação e informação – TIC –, tornou a aprendizagem em ambientes virtuais um modo prático e seguro para o acesso de estudantes residentes em localidades distantes das instituições de ensino, bem como para jovens e adultos com extensa jornada de trabalho, impossibilitados de frequentar, presencialmente, as salas de aula.

Desta forma, Moran (2009) define educação a distância como um processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos, separados espacial e temporalmente, têm a possibilidade de conectar-se e interligar-se independentemente de suas localizações geográficas.

O ambiente virtual de aprendizagem – AVA –, de acordo com estudo de Kenski (2008), caracteriza-se como um local onde se partilham fluxos e mensagens para a difusão dos saberes, construindo-se com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, constituindo novas formas de comunicação, onde alunos e professores dialogam permanentemente mediados pelos conhecimentos.

A educação a distância é uma prática que permite equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as de grupo, proporcionando avanços significativos nas práticas educativas a partir das plataformas digitais que permitem a conexão entre docentes e estudantes em ambiente virtual de aprendizagem por meio de ferramentas interativas, tal como o que é proposto por Moran:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (MORAN, 2013, p. 16).

A abordagem do Projeto Didático como Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Pedagogia e Educação Especial, constitui-se com base na prática de docentes da educação a distância, em que salientamos a utilização de recursos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem que possibilitam a construção cooperativa entre professores e alunos, participando de uma pesquisa em tempo real, de um projeto em vários grupos ou de uma investigação sobre um problema da atualidade (MORAN, 2009).

Nesse sentido, é fundamental que as metodologias utilizadas pelos professores acompanhem os objetivos pretendidos, pois se o que se quer são alunos criativos e proativos, é preciso adotar metodologias com diferentes graus de complexidade, bem como oferecer possibilidades para que os alunos demonstrem iniciativas diante dos desafios propostos por meio de pesquisas, discussões que permitam confrontar diferentes pontos de vista, avaliando situações diversas.

O estudo de Kenski (2008) mostra que na interação e na comunicação no ensino, o espaço virtual é utilizado para realização de atividades didaticamente ativas, construídas a partir da participação e da cooperação dos estudantes e docentes.

Nessa forma interativa de ensino, mediada pelas tecnologias digitais, a participação de todos é indispensável, cabendo ao professor: a orientação do processo, estimulando o grupo de estudantes para participação e apresentação de opiniões, estabelecendo um clima amigável de envolvimento.

Nesse espaço colaborativo, entende-se que o aluno tem maior possibilidade de desenvolver a autonomia e a responsabilidade, tendo tarefas a cumprir e se expondo com maior facilidade, considerando o tempo e espaço disponíveis para apresentação de suas opiniões, sendo solicitado pelo professor e pelos colegas a se posicionar.

Nesse contexto, salientamos as ferramentas tecnológicas como um recurso capaz de promover a interação nos ambientes virtuais de aprendizagem,

possibilitando integrar mídias, linguagens e recursos, elaborando e socializando produções.

Dentre elas destacamos a *wiki*, como uma ferramenta editável pelos usuários por meio dos navegadores da web para elaboração de trabalhos coletivos, capaz de criar conteúdo de forma colaborativa onde todos os participantes podem modificar, acrescentar palavras, interligar conteúdos por meio de links, evitando a troca de arquivos entre os estudantes, garantindo que todos tenham acesso à versão mais atual do texto, centralizando todo conteúdo para uma construção coletiva e cooperativa.

Nesse estudo, destaca-se a utilização da ferramenta *wiki* para construção do TCC nos cursos de graduação em pedagogia na educação a distância, ressaltando que o trabalho de conclusão de curso deve ser entendido e praticado como um trabalho científico, tal como informa os estudos de André (2001). Destacamos a importância do papel da pesquisa na formação e na prática dos professores, articulada ao conteúdo do curso, disciplinas, e acompanhamento do professor orientador, em que o aluno tem oportunidade de formular seu projeto e desenvolvê-lo, cumprindo cronograma de acordo com planejamento do curso e com base nas orientações (SEVERINO, 2007).

Deve ser ressaltada a importância da comunicação assíncrona entre os atores envolvidos no processo de orientação do TCC por meio de fóruns realizados a cada etapa do trabalho, destacando que o processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso na educação a distância deve possuir um planejamento claro e objetivo e com etapas para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a ferramenta *wiki* funciona como um local para a construção coletiva do TCC em forma de projeto didático, possibilitando a participação de todos os integrantes dos grupos e o acompanhamento do professor orientador.

A ferramenta apresenta características colaborativas, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de argumentação, de competências e habilidades para trabalhar em grupo. O recurso permite que o aluno modifique, revise e altere o conteúdo, confrontando opiniões com os demais participantes do grupo.

A mediação e intervenção do professor são fundamentais nesse processo de produção coletiva, objetivando a participação e contribuição de todos no processo de produção do trabalho de conclusão de curso, entendendo a atividade como um processo contínuo e não como um resultado final. Esse recurso permite que todo o histórico de edição seja mantido, de modo que o professor tenha acesso às ações de cada estudante na atividade proposta, realizando uma avaliação formativa no processo de construção do trabalho de conclusão de curso.

2.2.2 Fórum de discussão: ferramenta que promove a comunicação no AVA

O fórum de discussão é a ferramenta mais importante para promover a interação tanto com o aluno/professor, quanto entre os próprios alunos.

Suas mensagens podem apresentar diversos formatos e permitem anexar documentos. Se os participantes do fórum realizarem assinatura no mesmo, receberão notificações de suas participações em seu e-mail e os professores podem encaminhar mensagens ao fórum, solicitando o envio de cópia para o e-mail de cada aluno.

Esta ferramenta permite a comunicação assíncrona dos participantes de um curso, ou seja, de acordo com sua disponibilidade pessoal, não sendo necessário que todos estejam simultaneamente conectados.

Andrade (2012) indica outros exemplos da utilização da ferramenta fórum em atividades pedagógicas, tais como: um ambiente para postar atividades e obter feedback do professor/tutor; um espaço para desenvolver discussões sobre atividades que estão sendo desenvolvidas ou finalizadas; um ambiente para promover dramatizações e, ainda, como um ambiente para postagem de arquivos, como links, vídeos, imagens e outros que sirvam para complementar o aprendizado de algum tema.

O fórum pode ainda ser entendido como um ambiente de interação livre, utilizado para discussões gerais, onde cada participante poderá inserir “tópico de discussão” relacionado ou não ao conteúdo do curso, além de ser empregado para debates em grupos de trabalhos, conversas paralelas ao curso (fórum café), chamada virtual etc. Este é considerado um espaço de socialização, utilizado para os alunos se conhecerem melhor, de maneira informal (PULINO FILHO, 2005).

Por fim, para Harasim (1995), os fóruns devem ser utilizados como estratégia de comunicação e diálogo, permitindo a produção do saber. O favorecimento do diálogo, a troca de opiniões e experiências, o debate de ideias, a construção de saberes e a possibilidade de reflexão sobre as mensagens postadas- quesitos fundamentais para a aprendizagem colaborativa, tão valorizada na Educação a Distância (BRUNO, 2007; BRUNO e HESSEL, 2007).

2.2.3 Reflexões sobre o uso do WhatsApp na elaboração do TCC

Elaborar um TCC demanda tempo e disposição. No que tange ao fator tempo, sabe-se que está cada vez mais escasso para a maioria da população, mais precisamente aos alunos concluintes de cursos de graduação ou pós-graduação. Sendo assim, é comum os estudantes recorrerem ao uso do *WhatsApp* por se tratar de uma comunicação instantânea, eficaz para a interação e o cumprimento de prazos.

O *WhatsApp* apareceu como um aplicativo para troca de mensagens instantâneas para smartphones. *WhatsApp* é derivado da expressão "*What's Up?*" que, em tradução livre, significa "E aí?" ou "Tudo bem?", e tornou-se um aplicativo de bate-papo que mudou hábitos e criou outras rotinas. Conforme consta em Honorato e Reis, trata-se de uma ferramenta para compartilhar, refletir e buscar novos conhecimentos (HONORATO e REIS, 2014).

Abordamos anteriormente as ferramentas Wiki e Fórum, pois ambas favorecem a construção do TCC, de forma coletiva e colaborativa, porém observou-se que ocorre um paradoxo sobre o uso do *WhatsApp*. Durante as reiteradas orientações aos alunos cursistas, salienta-se sempre: "Vocês serão avaliados pelo WIKI e pelo Fórum, não pelo *WhatsApp*"; "a comunicação deverá ser pelo Fórum de escrita e a construção do trabalho de forma colaborativa pelo espaço WIKI". Essas são orientações disponíveis na sala de aula do ambiente virtual dos respectivos cursos. Porém, quando os professores, colocam-se na condição de alunos, pode-se dizer que ocorreu um paradoxo, pois a primeira ação de uma das integrantes, apoiada pelas demais, foi a de se criar um grupo de *WhatsApp* para a comunicação e discussão das decisões sobre a escrita do trabalho. Nesse sentido, Kenski (2008) salienta que a ação educativa exige a participação plena e a intercomunicação frequente entre os diversos parceiros do processo. Todos devem estar envolvidos no mesmo desejo de avançar no conhecimento e, por isso, entende-se que o *WhatsApp* contribui para esta finalidade.

Diante do exposto, observa-se que está ocorrendo uma mudança comportamental, pois ao criar um grupo no *WhatsApp* estabelece-se uma nova rotina, entendendo esta última na linha de pensamento de Doug Lemov (2008) que a considera como prática para boas situações de aprendizagem.

Tendo como foco do trabalho as situações de aprendizagem que ocorrem na construção do TCC, optou-se por abordar as vivências por parte dos pesquisadores no que tange ao acompanhamento e orientação do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento do estudo aqui desenvolvido faz-se necessário retomar a introdução do trabalho, pois ela se vincula fortemente às vivências e reflexões das pesquisadoras sobre: "Em que medida a elaboração do Projeto Didático, como Trabalho de Conclusão de Curso permite o entrelaçamento entre os estudos teóricos realizados durante o curso e o exercício da prática docente?". Assim as considerações são conduzidas pelas inquietações e questionamentos iniciais.

Os estudos aqui apresentados permitiram a ampliação de reflexões que já havíamos desenvolvido de forma empírica. Após as leituras realizadas à luz dos autores abordados podemos afirmar que a proposta de elaboração de um trabalho de conclusão de curso, permite que os acadêmicos construam seus conhecimentos em bases sólidas conduzindo à validação do entrelaçamento da relação teoria e prática contextualizadas, constituindo-se assim em uma atividade promotora de conhecimento. Percebe-se que na formação dos acadêmicos toda situação prática advém de uma teoria e que esta foi construída a partir da observação da realidade de forma a atrair o interesse dos alunos demonstrando sua relevância e contribuição para a ampliação do saber docente. Sendo assim, considera-se que a atividade foi exitosa.

Acreditamos que o trabalho de conclusão de curso, também garante aos acadêmicos o desenvolvimento de novos conhecimentos, tanto no aspecto de sua formação como docente, ao desenvolver habilidades para a criação de projetos, quanto na sensibilidade em relação à importância do trabalho pedagógico, considerando os temas que contribuem para a formação de futuros educadores como protagonistas no encaminhamento de crianças e jovens como cidadãos.

Nosso estudo também contemplou a relevância da utilização dos recursos tecnológicos, como a wiki, o fórum, permitindo aos futuros docentes conhecerem as possibilidades que a tecnologia garante não só em termos de comunicação, mas também em termos de pesquisa de novos saberes construídos a partir da interação entre os envolvidos no processo, provenientes de diferentes espaços e culturas, enriquecendo a formação dos acadêmicos em todas as áreas do conhecimento e até em sua formação integral, ou seja, pessoal e profissional. Embora não oficial, observa-se uma mudança comportamental no que tange a utilização do *WhatsApp*, visando uma comunicação imediata entre os componentes dos grupos.

De acordo com as experiências vivenciadas pelos docentes participantes deste estudo, foi possível observar que a utilização da ferramenta *wiki* possibilita, de fato, a avaliação das habilidades de escrita dos estudantes em um contexto colaborativo de produção, permitindo apontamentos durante o processo de elaboração pelos estudantes e não apenas ao final da produção, com vistas a uma avaliação formativa.

Diante das considerações pautadas nos estudos e nas observações, é possível apontar a contribuição da elaboração do TCC à formação dos acadêmicos, de forma coletiva, entrelaçando os saberes decorrentes dos estudos teóricos realizados durante todo o curso e com o direcionamento dos professores orientadores, ou seja, responde-se ao problema de pesquisa proposto.

As considerações finais de um trabalho configuram-se como reflexão sobre todo o conjunto de ideias expostas, não permitindo, portanto, que se chegue a respostas definitivas, suscitando outras discussões como, por exemplo, esta questão: é conveniente inserir como ferramenta tecnológica a comunicação por *WhatsApp*, na construção do trabalho do TCC?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. N. D. **Games, web 2.0 e mundos virtuais em educação**. Universidade Católica Dom Bosco. Pós-Graduação Educação a Distância (Dissertação de Mestrado). Campo Grande, MS, 2012. p.76.

ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores** [eBook]. (Série Prática Pedagógica). Campinas: Papirus, 2001.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 29 out. 2018.

BRUNO, A. R.; HESSEL, A. M. Di G. **Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line: formando comunidades de gestores**, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf>>. Acesso em 29 out. 2018.

EVANGELISTA, I.A.S.E., COLARES, M.L.I.S. e FERREIRA, M.A.V. **Projetos educativos interdisciplinares na prática docente**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8468093-Projetos-educativos-interdisciplinares-na-pratica-docente.html>>. Acesso em 20 nov. 2018.

HARASIM. **Redes de aprendizagem: um guia para o ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: SENAC, 2005. 1. ed. EUA: MIT Press, 1995.

HONORATO, W. A. M.; REIS, R. S. F. **WhatsApp: uma nova ferramenta para o ensino**. In **Anais do IV- Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/6752700-Whatsapp-uma-nova-ferramenta-para-o-ensino.html>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

JUNQUEIRA, M.A. Apud MOÇO, A. **14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/424/14-perguntas-e-respostas-sobre-projetos-didaticos>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LEMOV, D. Porque todos os professores podem (e devem) ser professores de leitura. In: _____. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Trad. Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa/Fundação Lemann, 2011. p. 269-78.

MOÇO, A. **14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/424/14-perguntas-e-respostas-sobre-projetos-didaticos>>. Acesso em: 21 nov 2018.

MORÁN, J. M. **O que é educação a distância**. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

_____ *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2009.

_____ Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Carlos Alberto de Souza, Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em 16 nov. 2018.

PULINO FILHO, A. R. **Um sistema de gerenciamento de cursos**. Brasília, DF: UNB, 2005. Disponível em: <<http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/manual-completo-moodle.pdf>>. Acesso em 16 nov. 2018.

PREZIBÉLLA, P. R. M. A **Construção de uma práxis interdisciplinar na educação especial**: análise de uma experiência. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1377-8.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AS ATIVIDADES SÍNCRONAS COMO EXPERIÊNCIAS DE PERTENCIMENTO EM CURSOS EAD

ANA KALASSA EL BANAT
ANA LÚCIA AZEVEDO LANNI
MARIA JOSÉ MARQUES
RUBENS DE SOUZA

RESUMO

O artigo aborda a participação dos discentes da modalidade EAD em atividades síncronas, especificamente webconferência, analisando essas ações como espaços de interação em tempo real que permitem a formação de relações de pertencimento dos estudantes à vida acadêmica e aos cursos a que estão ligados. O estudo objetiva a reflexão a partir da interação nos chats que acontecem simultaneamente a transmissão das webconferências da II Jornada Interdisciplinar: Cultura e Arte e do II Simpósio: A prática e a sala de aula realizadas em cursos de licenciatura da UNIMES. Fundamenta-se como pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico documental e estudo de caso descritivo com base em Abbad (2010), João Mattar (2012), Pavezi (2011), Cabeda (2005) e Santos (2009). O estudo sobre as atividades síncronas contribui para ampliar a discussão sobre a participação dos estudantes e a promoção de oportunidades de interatividade em tempo real como espaços de formação de conhecimento. Entende-se que nessa experiência do discente o conceito de sujeito os conduz ao princípio da identidade e da afetividade. E, ainda, a parte mais importante das relações, talvez a mais rica, venha das relações intersubjetivas.

Palavras-chave: Atividades síncronas. EAD. Pertencimento. Interação.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar relações entre as atividades síncronas e a participação dos alunos na modalidade EAD a partir de uma percepção do interesse e da frequência desses estudantes, como ação de pertencimento ao espaço acadêmico. Em relação às atividades síncronas, optou-se pela reflexão a partir

de jornada e de simpósios acadêmicos que congregam momentos de interdisciplinaridade e debate de ideias, com participação dos estudantes dos cursos universitários em tempo real.

Dentro da modalidade EAD, há uma gama bastante variada de possibilidades de organização do conhecimento e, nos últimos 10 anos, um conjunto de teorias, propostas educativas e metodologias têm buscado compreender as características próprias da aprendizagem a distância e o papel de estudantes e professores nesse processo. Nesse debate tem-se firmado o papel central que o estudante ocupa dentro do processo de aprendizagem a distância e a necessidade de criar propostas de interatividade.

Esse protagonismo ou centralidade do estudante faz com que sua participação ou não nas propostas apresentadas pelos cursos passe a ser relevante para a compreensão da aprendizagem e dos meios de dialogicidade que podem ser organizados para que esses estudantes, apesar de estarem distantes fisicamente, ainda assim sintam-se como participantes de um curso acadêmico e de uma vida acadêmica.

De acordo com Santos (2009), as plataformas de ensino e comunicação em ambiente *e-learning* são aquelas que contemplam a troca de mensagens entre os integrantes de um grupo de interlocutores ou comunidade de aprendizagem, muitas vezes subdivididas entre moderadores (professores) e usuários comuns (alunos), podendo as mesmas serem síncronas, ou seja, apresentarem comunicação em tempo real, algo que engloba as salas de *web* conferência e os *chats*, ou apresentarem característica assíncrona, algo que permite e possibilita a comunicação em tempos diferentes (e.g., *blogs*, fóruns, *wikis*, listas de discussão, entre outras).

A participação dos estudantes em atividades síncronas como jornadas e simpósios de caráter interdisciplinar, caracterizados pela troca de conhecimentos e experiências em torno de temas específicos, que não estão ligadas apenas a um componente curricular, mas que são caracterizadas pelo debate em torno de assuntos de interesse aos cursos e à formação dos estudantes é fundamental como termômetro para a percepção da interatividade que contribui para a formação de um sentido de pertencimento ao curso e à vida universitária.

Esse artigo propõe-se a questionar: como a observação da participação dos estudantes em atividades síncronas de simpósio e jornada pode auxiliar a compreender a formação de um sentido de pertencimento aos cursos universitários e à vida acadêmica dentro da modalidade EAD?

E aponta como objetivo analisar a formação de relações de pertencimento e participação dos estudantes aos cursos universitários e à vida acadêmica em atividades síncronas, na modalidade EAD, observando especialmente os *chats*

que foram realizados simultaneamente às webconferências da II Jornada Interdisciplinar: Cultura e Arte e do II Simpósio: A prática e a sala de aula.

O estudo sobre as atividades síncronas contribui para ampliar a discussão sobre a participação dos estudantes e a promoção de oportunidades de interatividade em tempo real, como espaços de formação de conhecimento. Fundamenta-se a partir da relação entre pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico documental, para a reflexão das relações teóricas e sobre o estudo de caso descritivo, para a análise da participação dos estudantes nas atividades síncronas de jornada e simpósio realizados em cursos de licenciatura da UNIMES.

Os pesquisadores envolvidos nesse estudo vivenciaram situações síncronas por meio de jornada e simpósio acadêmicos de cursos de licenciatura da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES e essa experiência se destacou, tanto pelo grande número de estudantes envolvidos, quanto pela intensidade dessa participação, ganhando assim relevância como um tema a partir do qual é possível pensar aspectos do ensino/aprendizagem na modalidade EAD que colocam o discente em posição de destaque e participação ativa.

Como docentes de cursos EAD, a pesquisa oportuniza o pensamento reflexivo sobre a docência, alimentando a prática e a construção de estratégias para fomentar o sentido de pertencimento dos estudantes à vida acadêmica.

Entre os autores que embasam a discussão estão Patrícia Behar (2009), João Mattar (2012), Michael Moore (2008) e José Manoel Moran (2000), Santos (2009), Pavezi (2011) e Cabeda(2005), para a fundamentação dos aspectos relacionados ao ensino na modalidade a distância, e Paulo Freire (1986), como autor de base para a concepção de educação que sustenta a reflexão e a argumentação sobre a construção de relações de pertencimento.

Especificamente sobre as características e potencial das atividades síncronas, os artigos mais relevantes para a pesquisa foram de Abbad, Zerbini e Souza (2010) e de Silvia Dotta (s/d) e que chamam a atenção para a existência de pouca literatura de referência específica sobre as webconferências e as atividades síncronas em geral e formatam pesquisa sistemática nesse campo.

O artigo inicia com a discussão sobre a formação de relações de pertencimento e a partir dessa reflexão segue analisando as atividades síncronas buscando explicar o que são e como funcionam as atividades e, principalmente, seu potencial e limites educativos para a aprendizagem dialógica, particularmente sobre como foram realizadas as atividades síncronas de jornada e simpósio de cursos de licenciatura na modalidade EAD da UNIMES.

Essa fundamentação e a construção dos argumentos busca analisar a participação dos discentes nessas atividades, refletindo sobre como essa participação pode ser considerada como parte de um processo de construção de pertencimento aos cursos e à vida acadêmica.

2 PERTENCIMENTO E IDENTIFICAÇÃO COM A VIDA ACADÊMICA NA MODALIDADE EAD

A educação a distância *on-line* ou *e-learning* é um fenômeno recente criado e impulsionado pela cibercultura, onde a aprendizagem é apoiada por recursos da internet, englobando e integrando múltiplas mídias e tecnologias como: comunicação por satélite, vídeo, áudio, tecnologia multimídia, entre outras. A metodologia de aprendizagem a distância, apesar de sofrer estigmas em certos círculos acadêmicos, apresenta bom potencial educacional quando empregada adequadamente (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010).

Uma boa pedagogia é fundamental para o desenvolvimento satisfatório de um esquema de aprendizagem, e para isso têm sido empregados métodos: síncrono e assíncrono com a disponibilização de materiais para todos os alunos participantes, os quais geralmente estão separados por grande distância geográfica e cultural uns dos outros (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010).

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir. (MOORE; KEARSLEY. 2008, p. 1.)

A partir da afirmação anterior pode-se propor a discussão de que a tecnologia não é o centro a partir de onde as relações de aprendizado são organizadas. A tecnologia é uma consequência, entre outras, de uma forma de aprendizagem cujo princípio é uma mudança na relação de tempo e espaço de estudantes e professores.

Essa distância imposta por diferentes motivos tem sido superada pela construção de relações de aprendizagem que estimulam desafios diferenciados para as duas extremidades dessa construção.

A distância física impõe a utilização de técnicas especiais de aprendizagem que organizam a instrução, a comunicação e mesmo as relações administrativas, desafiam também a pensar as próprias concepções de educação que orientam esses processos.

Ao conceber esse aprendizado que deverá ocorrer pela superação dessa distância, cabe questionar como os discentes constroem sua relação de pertencimento ao curso escolhido e à vida acadêmica, pela formação de uma identidade discente que contém, como embrião, a formação de uma identidade profissional.

Para tal, recorre-se aos princípios e diretrizes da filosofia educacional de Paulo Freire (2007), para entender o porquê da ausência física do outro, em educação a distância não significar isolamento e, conseqüentemente, exclusão.

Dessa forma, resgatamos os princípios da dialogicidade e da amorosidade, presentes no Sujeito como figura central do ato educativo em si, propiciando a sua identificação com o outro e com o ambiente acadêmico.

Com essa concepção, os elementos de comunicação fundamentam-se na relação social igualitária e dialogal entre educadores e educandos em ação. Assim, entendendo e estendendo a compreensão que Freire (1987, p.38) referencia: "... os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", por meio do diálogo, da ação, comunicação, produção, dos afetos, da alteridade, autonomia, relação dialética, solidariedade, libertação, consciência humana e ampliação do espaço multicultural, que independem da presença física, propiciando aos Sujeitos sentirem-se pertencentes. E somente uma relação horizontal, dialogal, participante, poderia assim fazê-los.

O desenvolver da atividade síncrona em educação a distância propicia a interação significativa entre Sujeitos e a prática do diálogo no coletivo em que se identifica e pertence, tendo a tecnologia como consequência para novas aprendizagens referentes a forma de conviver, ser e fazer o seu tempo.

2.1 Atividades síncronas

Os ambientes virtuais são espaços em constante transformação para a superação dos imensos desafios que se colocam na prática de uma educação de qualidade na modalidade a distância. Um dos destaques nesse campo é a investigação de processos que auxiliam na superação de uma educação conteudista por uma forma centrada no diálogo.

Essa necessidade de superação leva a constante pesquisa e criação de mais e melhores ferramentas de interatividade. A aprendizagem no ciberespaço é um fenômeno de comunicação que pode integrar muitas mídias, incorporando desde rádios, revistas, jornais, cinema e televisão, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações assíncronas e síncronas a exemplo dos *blogs*, *chats*, *fóruns* de discussão, entre outros (SANTOS, 2009).

Dentro do ambiente virtual, a comunicação entre aluno e professor pode ser síncrona ou/e assíncrona, sendo a incorporação orgânica de ambas em um programa de ensino fundamental para a absorção e aprendizagem dos conteúdos oferecidos (SANTOS, 2009).

Podem-se caracterizar como assíncronas, as ferramentas em que os interlocutores interagem em tempos e, claro, espaços distintos, enquanto síncronas são aquelas em que os interlocutores estão interagindo dentro do ambiente, ao mesmo tempo, ainda que em locais distantes.

Sintetizando as atividades síncronas, que são o foco desse artigo, estas são caracterizadas por ações que acontecem para professores e estudantes num

mesmo tempo ou, em tempo real, termo que tem sido usado para qualificar essa relação de comunicação.

Entre as atividades síncronas estão os bate-papos ou *chats* que permitem que um grupo de pessoas troque mensagens escritas entre si em tempo real, com ou sem monitoramento. Outra ferramenta síncrona é a videoconferência ou webconferência, que particularmente interessa a esse estudo.

Esse formato de comunicação é caracterizado pelo uso de ferramentas de vídeo, intermediados por recursos da internet, em tempo real, que podem ainda ser associados ao chat e à disponibilização de arquivos e outros e, por isso, pode ser chamada de multimodal. E, quando amplia o conjunto de possibilidades interativas para o uso de aplicativos, telas de computador e para formação de grupos e outros, sendo chamada também de multimídia.

A webconferência multimodal possui inúmeras ferramentas de comunicação em um mesmo ambiente, permitindo interações multidirecionais por voz, texto (chat) e vídeo. A webconferência multimídia possibilita o compartilhamento de arquivos, de aplicativos, de telas do computador etc. Além dessas características, esses sistemas possuem recursos comuns às salas de aula, como quadro branco e organização de grupos, ferramentas que auxiliam na condução de aulas e atividades colaborativas. (DOTTA, BRAGA; PIMENTEL, 2012, p. 3)

Dotta, Braga e Pimentel (2012, p.1) realizam pesquisa sistemática sobre a webconferência multimodal e destacam que a “presença síncrona de professores e alunos favorece a sensação de pertencimento ao grupo, promovendo o engajamento do aluno. Metodologias que organizam conteúdos e atividades de aprendizagem centrados no estudante”.

Enfatizam ainda que a webconferência também propicia um melhor diálogo entre os diferentes atores envolvidos na relação de ensino e aprendizagem, melhorando a comunicação: “Sistemas de webconferência multimodal e multimídia podem favorecer que sentimentos de empatia e interações pessoais sejam mais intensamente encorajados, pois oferecem múltiplas possibilidades de interação”. (2012, p.3).

Além disso, os sistemas de webconferência são muito promissores para os ambientes de estudo, propiciando situações de aprendizado em tempo acelerado e permitindo a aproximação entre alunos e professores, além de permitir a organização de trabalho em equipe, o que alavanca a interação entre os participantes.

Para justificar essas afirmações, os autores salientam a “sincronicidade entre os participantes de uma webconferência” (2012, p.3), mas esses autores não destacam apenas as vantagens dessa modalidade de comunicação, apresentam também considerações sobre as dificuldades a serem superadas.

Entre os desafios para a implementação da webconferência multimodal está a condição do docente que passa a acumular mais funções e também a necessitar de um conjunto de profissionais com diferentes habilidades para tornar realidade essa modalidade ou, ele mesmo, precisa ser capaz de conjugar essas competências diversas: “especialista em conteúdo, pedagogo, técnico de web, programador, designer instrucional, designer gráfico, roteirista, tutor etc.” (2012, p. 3)

O que está em jogo é uma reconfiguração do papel desempenhado pelo docente a quem não basta o conhecimento dos conteúdos ou de estratégias didáticas, necessitando de articulação entre aspectos técnicos, conteúdos e habilidades de comunicação cujo objetivo último é a criação de condições de dialogicidade e a colaboração entre os atores do ensino/aprendizagem.

Ao analisar as limitações da webconferência Dotta, Braga e Pimentel comparam-na com a sala de aula presencial e salientam que pode ser “mais cansativa e menos variada em termos de estímulos sensoriais para o aluno” (2012, p. 2).

Há ainda toda uma série de problemas que podem ocorrer em relação à tecnologia, à conexão com a internet, os problemas com áudio ou com o vídeo ou com a instabilidade de todo o sistema.

Por sua vez, Abbad, Zerbini e Souza (2010) analisam que as atividades e recursos de interação síncrona possuem grande potencial de *feedbacks* gerado a partir da interação com o grupo de estudo incentivando o desenvolvimento da aprendizagem. Entretanto, estatisticamente, beneficia um número relativamente reduzido de alunos, já que a participação completa de todos os envolvidos pode ser complexa visto a exigência da disponibilidade temporal, resultando na não participação de muitos alunos.

Salientam que as atividades de caráter síncrono apresentam a problemática de possuírem data específica para serem realizadas, necessita-se assim de que esse fato seja analisado pelo corpo docente, já que uma discussão em webconferência em horário comercial pode inviabilizar a participação de muitos alunos impedidos por suas responsabilidades de trabalho (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010).

Apesar da problemática citada nos parágrafos anteriores, o engajamento é um dos pilares de qualquer plano de ensino e as plataformas em tempo real (síncronas), salas virtuais e chats, quando bem planejados e programados podem motivar as discussões e as interações professor-aluno e aluno-aluno (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010).

2.2 A Jornada e o Simpósio realizados pela UNIMES e a construção de relações de pertencimento

Ao pensar em atividades exitosas para o EAD, um ponto que é comum a estes pesquisadores da UNIMES foi a participação em jornada e simpósio acadêmico da universidade exercendo diferentes papéis: organizadores, conferencistas, mediadores dos *chats* e, em alguns casos, em mais de uma função, sendo instigados por essas ações. Questionou-se o quanto essas atividades foram estimulantes tanto para os estudantes quanto para os professores e, especialmente o grande número de participações dos discentes motivou a repensar essas ações como experiências de sucesso.

A partir desse estímulo, discutiram-se as motivações e possibilidades das ações de webconferência, o que se configurou como uma oportunidade para análise do processo, ao mesmo tempo em que se propõem desafios para as próximas atividades.

O simpósio e a jornada analisados nesse artigo foram realizados entre o primeiro e o segundo semestre de 2018. O evento II Jornada Interdisciplinar: Cultura e Arte, contou com a participação dos cursos de Artes Visuais, Letras e Música ocorrida nos dias 27 e 28 de setembro de 2018 e teve como objetivo, conhecer e reconhecer a diversidade artística para análise e reflexão do humano sensível. Destaca-se o formato do evento, pois teve transmissão ao vivo e contínua, via *streaming*.

O II Simpósio: A prática e a sala de aula foi uma iniciativa do curso de Pedagogia, em consonância com os temas e ações realizados durante o quinto semestre do curso, cuja ênfase é a atuação nos anos iniciais, ou Ensino Fundamental, integrado pelos componentes curriculares: fundamentos teóricos, metodológicos e práticas de Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Alfabetização de Jovens e Adultos. O Simpósio ocorreu nos dias 6 e 7 de junho de 2018 e sua ênfase foi o reconhecimento e a explanação sobre práticas da sala de aula e o professor como agente reflexivo dessa prática.

Essas ações foram organizadas e disponibilizadas aos estudantes por meio de *streaming*. O *streaming* explora principalmente a transmissão de vídeos em redes sociais, particularmente por sua capacidade de comprimir dados em vídeos, via Internet e sem a necessidade do armazenamento de dados em um computador. Esse aspecto é fundamental, pois a maioria dos estudantes na modalidade EAD acessa essas ações a partir de sistema *mobile*, principalmente por celulares.

Os alunos foram informados previamente sobre a realização dessas atividades e dos temas tratados nas oficinas. Uma sala foi criada, dentro do ambiente de aprendizagem, para que os alunos acessassem tanto as webconferências como os fóruns que acompanharam cada uma delas e as avaliações de cada conferência ou oficina, o que serviu como comprovante de interação nos eventos.

Os fóruns foram organizados pelos professores com materiais de apoio para as oficinas e, em alguns casos, com atividades para serem realizadas durante ou depois da transmissão. A avaliação foi composta por três questões básicas abordando a relevância do tema, dos conteúdos e sobre a contribuição à formação do discente, registrando e quantificando as impressões dos estudantes.

Para a realização desse artigo, a participação dos estudantes foi analisada pela interação nos *chats*, durante as oficinas. Nesse momento, não foi observada a interação dos estudantes nos fóruns ligados às oficinas, nem nas avaliações.

Ao observar a atuação dos estudantes no *chat*, despontaram algumas questões relevantes e que se repetiram nas duas experiências analisadas (jornada e simpósio): a interação entre os próprios estudantes, a interação dos estudantes com os professores e, especialmente, o uso do *chat* para criar situações de aproximação da vida acadêmica, dentro do perfil EAD, tudo ocorrendo ao mesmo tempo, por sujeitos que assumiam um papel de interação ao mesmo tempo social e acadêmica. Há ainda questões técnicas e outras mais pontuais, mas que não serão aprofundadas nessa análise.

A leitura dessas manifestações fez ver que os estudantes, ao ingressarem no *chat*, se cumprimentaram, muitos elogiaram a iniciativa, comentaram sobre a qualidade do vídeo, que varia segundo a qualidade de internet do receptor e alguns reclamaram pelo tempo necessário para abrir a “janela” da transmissão. Ao se apresentarem aos outros estudantes, na maioria, falaram o nome da cidade onde estavam, o que chama a atenção para a diversidade de localidades envolvidas.

Em meio a essa diversidade, muitos também enviaram seus números de telefone, pedindo pela formação de grupos de *WhatsApp*, para que mantivessem contato mesmo após o término do simpósio ou jornada, solicitando, especialmente, pelo contato com estudantes do mesmo semestre que estavam cursando. Ainda, em meio às apresentações, fizeram também sugestões sobre a conveniência de mais simpósios ao longo do ano e, vários, sugeriram que acontecessem no início do semestre e no período antes das avaliações presenciais. Numa leitura imediata, salta aos olhos um interesse dos estudantes por esse tipo de encontro.

À medida que tiveram início as oficinas, as mensagens se alternaram entre aqueles que estão ingressando no *chat*, começando a assistir a oficina e se apresentando e aqueles que estão respondendo às indagações que são lançadas pelos professores. Esse movimento vai se sucedendo no tempo e no espaço da escrita.

Por sua vez, os professores procuraram usar de uma postura de comunicação dinâmica, dialógica que, ao mesmo tempo em que apresentava o conteú-

do, lançava aos estudantes questões a serem problematizadas a partir desses assuntos, esperando que os estudantes participassem dessa dinâmica de comunicação.

Pelo *chat* foi possível acompanhar que os estudantes respondiam a esses questionamentos e, simultaneamente, continuavam se apresentando aos colegas e buscando por interação. As questões técnicas interferem também no processo e alguns reclamam do sinal da internet e de intervalos de tempo entre som e imagem, além de uma diferença de tempo entre o que está acontecendo em tempo real e uma defasagem, para alguns, cujo sinal da internet é mais lento e o que veem na tela não caminha com a mesma velocidade em que estão ocorrendo.

O pessoal técnico, que acompanhava a transmissão, também usa do *chat* para passar algumas informações básicas que os alunos que estavam com problemas poderiam tentar para “destravar” a transmissão.

Há ainda situações engraçadas, de comentários sobre coisas que estão acontecendo na casa dos estudantes, enquanto estes assistem à conferência que levam a reflexão sobre a necessidade de se considerar a expansão da sala de aula para espaços que, antes, eram lugares da intimidade do estudante. As relações entre o privado e o público tornam-se mais complexas e a linha divisória menos nítida.

Especificamente em relação às oficinas de caráter prático, tanto nas artes como em pedagogia, muitos estudantes comentaram sobre experiências que presenciam no estágio ou que eles mesmos realizam com seus alunos, pois muitos já estão atuando. Esse trânsito de experiências entre a sala de aula de formação e a de atuação foi um dos pontos que chamaram a atenção dos pesquisadores, especialmente no que se refere a pensar experiências futuras para as webconferências.

A partir dessa experiência ficou claro que a oferta de atividades em tempo real precisa da organização de um conjunto de providências:

- a) infraestrutura mínima e necessária para viabilizar difusão de dados em pacotes de conteúdo multimídia, Internet banda larga para transmissão de áudio e vídeo, (destaca-se que as informações não armazenadas pelo usuário ficam disponíveis em rede). O *streaming* é possível graças ao *buffer*, que é uma região de memória temporal, onde dados são capturados com dispositivos de entrada, (microfone, webcam, etc.) e são automaticamente transmitidos em plataformas robustas, como: Google Play, WhatsApp, Netflix etc. Para as ações da UNIMES, utiliza-se YouTube;
- b) corpo docente e tutoria capazes de planejar e executar ações pedagógicas e comunicacionais em tempo real e atendimento às demandas planejadas;

c) organização didática, ou seja, ter metodologia, estratégia, objetivos, conteúdo e avaliação.

Behar (2009, p. 24, 25) ao conceituar o modelo pedagógico para Educação a Distância (EAD), explica e orienta sobre as práticas pedagógicas e interações: “docente/aluno/objeto de estudo” e, vale destacar, que um evento desse tipo deve possuir uma programação regida por data e horário de início e término.

Mesmo na modalidade a distância, as ações extensionistas estabelecem, necessariamente, estratégias de aplicação e arquitetura pedagógica, como: a) aspectos organizacionais: fundamentação da proposta e objetivos; b) conteúdo: materiais, objetos de aprendizagem e ferramentas de aprendizagem; c) aspectos metodológicos: atividades, ferramentas de interação e comunicação; d) aspectos tecnológicos: acesso e sala específica no Ambiente Virtual de Aprendizagem, (AVA), ferramentas de avaliação, controle de nota e/ou frequência e certificação.

Fica evidente que esse modelo se vincula ao construtivismo e relaciona instâncias primordiais:

Quadro 1. Elementos da arquitetura pedagógica. (BEHAR, 2009, p.25)

Aspectos organizacionais	Proposta pedagógica
Conteúdo	Materiais
Metodologia	Atividades, interação
Tecnologia	Ferramentas de interação e avaliação

Salientamos que o modelo pedagógico propicia novas teorias de aprendizagem, ao analisarmos o *design* instrucional versus a estrutura do *streaming*. Ou seja, apresentam-se novos interesses e motivações ao processo de ensino/aprendizagem. O sistema viabiliza maior compreensão e percepção da realidade, simulações, exemplificações, em exposição oral, entrevista, demonstrações, experimentos, entre outros que permitem uma maior vinculação à estrutura acadêmica, aos temas, desafios e implicações de cada área de estudo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo partiu da discussão e reflexão sobre a formação de relações de pertencimento e segue analisando e explicando as atividades síncronas, seu potencial e limites educativos para a aprendizagem dialógica.

Há múltiplas ferramentas empregadas na comunicação síncrona, porém o ponto em comum de todas elas é o fato da disponibilidade de discussões

interativas entre professor – aluno e aluno – aluno em um ambiente virtual, podendo o mesmo ser subdividido em canais ou salas distintas para cada assunto abordado (PAVEZI *et al.*, 2011).

O maior ponto positivo da comunicação síncrona, quando é utilizada numa programática adequada à temporariedade da maioria da sala, é a possibilidade de interação de pessoas com *background* cultural e social distinto, que por questão espacial, dificilmente teriam a oportunidade de interagir como grupo (CABEDA, 2005).

Essa pesquisa utilizou-se da realização das atividades síncronas de jornada e simpósio de cursos de licenciatura na modalidade EAD da UNIMES, para analisar a participação dos alunos e, em contrapartida, refletiu-se sobre como essa participação é possível como parte de um processo de construção de pertencimento aos cursos e à vida acadêmica.

Nas observações da participação dos discentes nos *chats* constatou-se, nas duas experiências analisadas, que os estudantes interagem entre si, inclusive aproximando-se com troca de números de fones para formação de grupos de *WhatsApp* a partir do contato com outros do mesmo curso. Comunicavam-se e dialogavam com os professores, algumas vezes saudando-os e reconhecendo-os e, assim, usavam o *chat* para criar formas de aproximação com o universo da vida acadêmica, na peculiaridade da modalidade a distância.

Entende-se que nessa experiência do discente, o conceito de sujeito os conduz ao princípio da identidade e da afetividade. E, ainda, a parte mais importante das relações, talvez a mais rica, venha das relações intersubjetivas. Cabe até apontar o caráter intersubjetivo das interações nas relações sociais então vividas. Pertencem ao universo acadêmico e tecem a própria vida no sentido de uma caminhada de alguns pontos de intersecção independente da distância física. Ressaltam que foi valiosa a experiência e solicitam que as atividades síncronas continuem presentes e com mais intensidade durante o transcorrer do curso, o qual se conforma como um confronto/aproximação “entre indivíduos sujeitos, entre os “nós” e os “Eu”. (MORIN, 2004, p. 128).

Conclui-se que, no geral, as ferramentas síncronas e, particularmente as webconferências multimodal e multimídia apresentam mais pontos positivos que negativos, pois estimulam a discussão entre os integrantes diante de um determinado tema, possibilitando o *feedback* instantâneo ao professor e permite a interação de pessoas socialmente distintas espacialmente dispersas (CABEDA, 2005). No entanto, o tema não se esgota nesse estudo; ao contrário, suscita o interesse por novas descobertas relativas à relação entre sincronicidade e afetividade na EAD.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 15, p.291-298, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/epsic/v15n3/a09v15n3>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BEHAR, Patrícia A. (Org.) **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CABEDA, C. O chat-fórum: uma ideia de uso híbrido, síncrono e assíncrono, através de uma única ferramenta normalmente assíncrona, o fórum virtual. **Descrição de Projeto em Andamento**. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. 2005. p. 18-22. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/121tcc3.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

DOTTA, S; BRAGA, J.; PIMENTEL, E. Condução de aulas síncronas em sistemas de web-conferência multimodal e multimídia. BRAZILIAN SYMPOSIUM ON COMPUTERS IN EDUCATION Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1705>> Acesso em: 30 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação e mudança**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

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

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de Ensinar e Aprender com Tecnologias. **Revista Interações: Ensinar e Aprender**, São Paulo. Universidade São Marcos, v. 5, n. 9, p.57-72, jan.-jun. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450905>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PAVEZI, A. M.; MARTINS, C. Z.; MORAIS, L. L.; SOUZA, M. M. P.; LAZILHA, F. R.; GOI, V. M. O uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem pelos acadêmicos dos cursos de administração e processos gerenciais do NEAD-CESUMAR. **Anais. 17º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/269.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. 2009. **Actas. X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO – PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM WEBCONFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

DEUSA LUCAS DE CARVALHO
ERIKA KARNAUCHOVAS FRANCO
FÁTIMA REGINA SANS MARTINI
KÁTIA MIYAHIRA
MARGARETE BARBOSA NICOLSI SOARES

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência relacionada à arte-educação, transmitida via webconferência na Jornada Interdisciplinar - Processos Criativos: Artes, Letras e Música, na modalidade de Educação a Distância (EAD) da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMESVIRTUAL). Partindo de um breve histórico da EAD, acompanhado de exemplos de ferramentas interativas, o texto segue com a webconferência e sua importância como prática exitosa. A metodologia aplicada é o relato de experiência, pesquisa bibliográfica e eletrônica, trazendo aporte científico de autores relacionados à Educação a Distância. A oficina demonstrou a produção artística a partir da exploração de possibilidades exequíveis dentro de sala de aula, incidindo na utilização de materiais acessíveis aos estudantes, levantando alternativas em seus percursos acadêmicos e profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais. Educação a distância. *Webconferência*.

1 INTRODUÇÃO

Este Artigo tem como tema “Relato de Experiência em *webconferência* na Educação a Distância do Curso de Licenciatura em Artes Visuais”.

A importância em abordar o tema possibilita a reflexão sobre atividades práticas que são exitosas e contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância.

A questão que move essa pesquisa é: Como a *web*conferência colabora para incentivar a prática artística e a interação entre os alunos no curso de Licenciatura em Artes Visuais?

O objetivo deste artigo é refletir sobre a interação entre professores e estudantes. O relato de experiência do artigo trata da importância de incentivar a prática artística das artes visuais a partir da conferência *on-line*: “Livro de artista: diário de imagens e palavras”, com as professoras Kátia Miyahira e Margarete Barbosa Nicolosi Soares na Jornada interdisciplinar – Processos Criativos: Artes, Letras e Música, em março de 2018. A metodologia da presente investigação é a pesquisa bibliográfica e eletrônica.

Em Kenski (2010), encontram-se discussões sobre a humanização das propostas disciplinares e a criação de um clima de comunicação, sintonia e agregação, exemplos que a *web* conferência propicia. Enquanto em Litto; Formiga (2009) verificam-se sugestões para uma pedagogia interativa, em que entram: liberdade, diversidade, diálogo, cooperação, cocriação e projetos de trabalho, estes todos possíveis de serem inseridos na *web*conferência.

Inicialmente, apresentamos um texto sobre *web*conferência e sua importância como uma prática exitosa, aplicada no curso de Licenciatura em Artes Visuais em EAD. Em seguida, é relatada a experiência sobre “Livro de artista: diário de imagens e palavras” e seus resultados.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA EM WEBCONFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

2.1 Breve histórico da Educação a Distância

De acordo com Kenski (2010, p. 121), “desde o início do processo civilizatório, o homem utiliza formas de comunicação e interação para ensinar e aprender”. Assim, podemos inferir que o homem sempre buscou meios de promover educação.

Em Torres & Fialho (2010), no Brasil do início do século XX, as primeiras e segundas gerações de Educação a Distância (EAD) foram promovidas a partir do ensino por correspondência de cunho profissionalizante e supletivo - dentro do conceito educação aberta - com materiais autoexplicativos, e linguagem simplificada, que levaram os alunos a um processo solitário de estudo.

A segunda geração caracterizou-se, também, pelo o uso das mídias, rádio, televisão, fitas cacetes, conferências por telefone, melhorando a interatividade com a inclusão de orientação e aconselhamentos por telefone mais os processos tutoriais face a face, flexibilizando a questão de tempo e local de estudo.

Já a terceira, quarta e quinta gerações EAD contam com o híbrido das novas tecnologias em seu processo de ensino aprendizagem caracterizado por

ambientes virtuais e interativos como o uso da internet e de videoconferência, priorizando o processo de comunicação e desenvolvendo, abordagens pedagógicas diversas para atender amplamente aos alunos de modo on-line.

A partir de 2001, no Brasil, iniciou-se um novo ciclo de tele-educação com ofertas de cursos superiores, com a adoção da tecnologia via satélite para a expansão EAD provocando uma aceleração do crescimento da modalidade.

“O processo de ação colaborativa no ensino pressupõe que haja circulação intensa de informações e trocas visando o alcance dos objetivos previstos”, (KENSKI, 2010, p. 128). Assim, quando se pensa em Ensino a Distância, a responsabilidade do professor é grande em identificar os caminhos e os resultados que se quer alcançar ao lado dos seus alunos.

Entre diferentes e possíveis atividades capazes de proporcionar uma mediação pedagógica, dentro de um processo integrador e uma prática exitosa aplicada no curso de Licenciatura em Artes Visuais em EAD, encontra-se a *web* conferência, um recurso entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) aplicado a um ambiente educacional contemporâneo.

[...] um meio síncrono de imagem e som, que pode ser elaborada a partir de um estúdio ou simplesmente em um ambiente sem interferências de ruídos. Aula expositiva com apresentação de conteúdos e a participação dos alunos propicia momentos de “tira-dúvidas”, seminário, visionamento de outros espaços para interação aluno-professor, reuniões com especialistas, abertura/encerramento de disciplinas, entre outras atividades (ALMEIDA; SILVA, 2015, p.19).

Sendo uma atividade síncrona, a *web*conferência propicia um meio promissor na troca de experiências entre professores e alunos, que por sua vez trocam experiências entre si. Essa troca de conhecimento e experiências relacionadas com assuntos semelhantes dá a sensação de que ambos os lados pertencem a um mesmo grupo, nivelando-se, portanto, os conceitos com o comprometimento de todos.

Porém, a *web*conferência além da presença do professor, com um conteúdo previamente preparado e apropriado, exige necessárias ferramentas tecnológicas adequadas, de maneira que a atividade possa quebrar as barreiras físicas, possibilitando intervenção de ambos os lados para que o tempo seja otimizado com foco em uma aprendizagem significativa e exitosa.

2.2 Ferramentas interativas

De acordo com Kenski (2010, p. 119), “as pessoas querem se comunicar e interagir”.

Dessa forma, na *webconferência* “Livro de artista: diário de imagens e palavras”, promovida pelas professoras Kátia Miyahira e Margarete Barbosa Nicolosi Soares, é possível destacar dois recursos interativos: *chat* e fórum.

2.2.1 Chat

Em Weiszflog (2018), o termo *chat*, originalmente da língua inglesa, traz o sentido do bate-papo que, no contexto da EAD se consagra a partir de uma discussão escrita, síncrona, ou seja, em tempo real, com uma ou mais pessoas.

Assim, para que essa prática ocorra de forma efetiva, é necessário combinar com os estudantes a data e o horário para que o encontro virtual aconteça.

Este é um recurso que “permite maior liberdade de expressão, pois os alunos sentem-se mais à vontade para “falar”, promove a troca de ideias e informações”, (MARTINS; OLIVEIRA; CASSOL, 2005, p. 5). Portanto, possibilita-se a alternativa de interação entre os participantes do curso de forma horizontal e construtiva.

2.2.2 Fórum

Com relação ao recurso fórum, Gomes (2008) pontua que as discussões podem ocorrer em qualquer tempo, não sendo necessário que os alunos estejam conectados simultaneamente, como na comunicação síncrona. Portanto, é um recurso assíncrono.

[...] Esta ferramenta é um instrumento de dinamização das relações entre colegas e tutores e do processo ensino-aprendizagem. No espaço destinado ao fórum, a contextualização de conteúdos programáticos com as questões interessantes e globais é discutida. Dessa forma, o fórum é considerado uma boa ferramenta de transformação e melhorias no processo educacional. (HAMAWAKI, PELEGRINI, 2009, p. 7)

Dessa forma, justifica-se a utilização dessas ferramentas na educação a distância. A seguir apresentamos como esses dois recursos foram utilizados durante e após a *webconferência*.

2.3 Relatos de experiências

A “Jornada Interdisciplinar - Processos Criativos: Artes, Letras e Música”, que ocorreu nos dias 21, 22 e 23 de março de 2018, é uma iniciativa coletiva das licenciaturas em artes da UNIMES Virtual. No segundo dia do evento, as professoras artistas ministraram a oficina de artes visuais inspiradas no livro de artista. O vídeo e demais informações sobre a *webconferência* estão disponíveis no site do primeiro semestre de 2018. (Disponível em: <<https://campus>

20181.unimesvirtual.com.br/course/view.php?id=774>. Acesso em: 20 nov. 2018.)

O encontro virtual contou com um planejamento alinhado tal qual um roteiro de vídeo, estabelecendo tempo para as falas, além de organização dos movimentos diante da câmera e o enquadramento ideal. A forma de organização do conteúdo da comunicação aproximou o trabalho da arte-educador ao do artista, pois aspectos como criatividade, intuição, sensibilidade e racionalidade se fizeram presentes.

Em Ostrower (1997), criativo é aquele sujeito que diante de um problema, desenvolve soluções de maneira inovadora. Então, é possível considerar que existe uma relação inversamente proporcional: quanto menos recursos, mais possibilidades de exercitar criatividade.

Quanto aos outros aspectos, em Weiszflog (2018), encontramos o termo intuição se refere ao “juízo emitido sem cogitação preliminar”. Portanto, a intuição é a habilidade de se antever determinado acontecimento. Já a sensibilidade, é “faculdade de experimentar emoções e sentimentos”, ou seja, a forma como se lida com aspectos anteriores a partir de nossos afetos. Quanto a racionalizar, “justificar atos ou comportamentos, desencadeados por elementos não racionais ou inconscientes, partindo-se do ponto de vista racional”, assim, pode-se considerar que é trazer para a consciência tudo o que foi sentido, intuído de forma a construir uma lógica.

A partir desses quatro itens, a comunicação se pautou em mostrar possibilidades de se trabalhar Arte com poucos recursos no Ensino Fundamental e Médio.

O olhar foi direcionado para a Arte Contemporânea, a qual tem oferecido trabalhos nos quais o processo criativo do artista também é considerado como obra de arte. (SALLES, 2004).

Consideramos o livro de artista como possibilidade viável para que os estudantes, futuros professores, trabalhassem com crianças, utilizando poucos recursos.

O livro de artista contemporâneo “é entendido como um campo de atuação artística (uma categoria) e, simultaneamente, como o produto desse campo, um resultado específico das artes visuais”. SILVEIRA (2008).

Apresentar a *web*conferência: Livro de artista: diário de imagens e palavras possibilitou demonstrar na prática para os alunos de artes uma forma de produção teórica, prática, poética e pedagógica com inúmeras possibilidades para serem exploradas pessoalmente e em sala de aula.

Os estudantes puderam perceber que com materiais simples e ressignificados é possível colocar em prática conceitos artísticos significativamente.

2.3.1 Participações dos estudantes no Chat

- Estudante 1: “Ter contato direto com vocês, nos sentimos mais acolhidos.”
- Estudante 2: “Se eu fosse um livro, seria um livro top, cheio de viagens da minha mente.”
- Estudante 3: “Se eu fosse um livro, eu seria um livro rosa, de capa florida e bem cheiroso.”
- Estudante 4: “Eu seria um livro de tecido!”
- Estudante 5: “Eu usaria folhas de plantas para pintar.”
- Estudante 6: “Qual é o sentido da poética nas artes? Como elas veem a questão da poética?”

2.3.2 Participação dos estudantes no Fórum

- Estudante 7: “Quanta criatividade, quantas possibilidades. Uma coleção de técnicas, ideias e expressões de sentimentos.”
- Estudante 8: “Ótima oficina, nunca trabalhei desta forma, em uma época em que os alunos se “cansam” rápido, é bom termos novas ideias!”
- Estudante 9: Interessante que todas essas técnicas podem ser associadas a outras linguagens e áreas do conhecimento!”
- Estudante 10: “A arte vai além das pinturas e esculturas, incorporando publicidade, objetos de uso cotidiano, moda, arquitetura, vídeos, e tantas representações, visuais quantas o homem é capaz de produzir. Trata-se de levar o cotidiano para a sala de aula, explorando a experiência dos estudantes e sua realidade”.

A oficina propiciou aos estudantes o sentimento de pertencimento, o diálogo, a troca de informações, motivação, autonomia e novas possibilidades de ser e estar no mundo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que moveu essa pesquisa partiu do relato de experiência em *Webconferência* para incentivar a prática artística e a interação junto aos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais em EAD.

Desenvolveu-se um texto reflexivo sobre *webconferência* e sua importância como prática exitosa. Relatou-se uma experiência que tratou da valorização e do incentivo da prática artística na conferência *on-line*: “Livro de artista:

diário de imagens e palavras”, com as professoras Kátia Miyahira e Margarete Barbosa Nicolosi Soares na Jornada interdisciplinar – Processos Criativos: Artes, Letras e Música, em março de 2018.

Sendo uma atividade síncrona, a *webconferência* propiciou troca de experiências entre professores e alunos. Nesta oficina *on-line* foram utilizadas ferramentas tecnológicas (*chat* e fórum) quebrando barreiras físicas, possibilitando a intervenção de ambos os lados e a aprendizagem significativa. A oficina demonstrou a produção artística a partir da exploração de inúmeras possibilidades, entre elas a utilização de materiais acessíveis aos estudantes.

O estreitamento da relação entre educadores e educandos na experiência apresentada repercutiu nas disciplinas ministradas pelas educadoras favorecendo a comunicação e o diálogo. Alguns estudantes, posteriormente, também enviaram imagens de trabalhos artísticos pessoais nos fóruns das disciplinas das mesmas, demonstrando apropriação dos conhecimentos teóricos, práticos e poéticos alcançados. Outros alunos, que já atuam como professores comentaram a importância da oficina como possibilidade de aplicação criativa na prática em suas aulas.

A reflexão retratada neste artigo aponta um processo de ensino e aprendizagem de artes visuais a distância significativo, que pode ser aprofundado e expandido em novas pesquisas.

Assim, consideramos que é possível apresentar conhecimentos artísticos e educativos por meio de práticas exitosas, como a *webconferência*, levando os estudantes à motivação e autonomia, seguindo com novas possibilidades em sua vida acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriano de Oliveira; SILVA, Rilma Pereira da. **Uso da webconferência como estratégia de ensino-aprendizagem no curso técnico em segurança do trabalho do IFB**. Brasília, DF, novembro de 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15360/1/2015_AdrianoDeOliveiraAlmeida_RilmaPereiraDaSilva_tcc.pdf>. Acesso em 27 out. 2018.

GOMES, S. G. S. **Evolução Histórica da EAD**. e-Tec Brasil – Tópicos em Educação a Distância, 2008. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9587192-Evolucao-historica-da-ead-silvane-guimaraes-silva-gomes-e-tec-brasil-topicos-em-educacao-a-distancia.html>> Acesso em: 23 nov. 2017.

HAMAWAKI, M. H.; PELEGRINI, C. M. **As ferramentas do ensino a distância e suas contribuições para a eficácia no processo de aprendizagem do aluno**. Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão, Ano XII no 21, 2o Semestre/2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARTINS, J. G.; OLIVEIRA, J. C.; CASSOL, M. P. **Chat: um recurso educativo para auxiliar na avaliação de aprendizagem baseada na Web**. In: Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005. Florianópolis, Anais. Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/176tcc3.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2017.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 6ª. ed. 1997.

SALLES, Cecília A. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. 2 ed. São Paulo: FAPESP – Annablume, 2004.

TORRES, P.; & FIALHO, A. **Educação a distância: passado, presente e futuro. Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

WEISZFLOG, Walter. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Melhoramentos, 2018. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/intui%C3%A7%C3%A3o/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE GRADUANDOS DE LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

IRENE DA SILVA COELHO
MARIA JOAQUINA CASCELLI RODRIGUES APIPE
MONIQUE ELEN FERREIRA DE FREITAS
PENÉLOPE BOTSIS
INÊS ELCIONE GUIMARÃES

RESUMO

Este artigo investiga como são recebidas pelos alunos as atividades formativas que articulam teoria e prática numa perspectiva interdisciplinar em cursos de licenciatura em Artes, Música e Letras na modalidade a distância da Universidade Metropolitana de Santos. Essa universidade tem realizado atividades formativas extracurriculares, complementares que visam à formação global de seus alunos. O estudo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica sobre a metodologia interdisciplinar fundamentada nos estudos de Fazenda (1979, 2006), Lenoir (1998) e Paviani (2008) e em documentos da universidade como o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional e PPC - Projeto Pedagógico do Curso dos cursos. Por meio da análise do fórum que foi colocado à disposição dos alunos dos cursos de Artes, Letras e Música, realizado no primeiro semestre de 2018, buscou-se identificar nas 400 postagens dos alunos qual foi a percepção deles a respeito da Jornada Interdisciplinar sobre as áreas que dialogam, método, criatividade e resultado obtido. Este último revela que a contribuição desse estudo para os futuros professores das licenciaturas citadas está relacionada às reflexões propiciadas aos alunos sobre as relações entre interdisciplinaridade e aprendizagem, por meio do diálogo estabelecido entre as diversas áreas do conhecimento que foram emergindo ao longo da oficina assistida pelos alunos e do fórum analisado.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Formação. Teoria e prática. Articulação.

1 INTRODUÇÃO

Há um consenso a respeito de que é preciso melhorar a qualidade da Educação no Brasil. Estudiosos buscam caminhos para solucionar o problema que apresenta diferentes dimensões como a institucional e a organizacional que agem como elo entre a práxis social e o interior da escola. Também é preciso mencionar a dimensão instrucional que abrange as situações professor-aluno-conhecimento e a dimensão sócio-política e cultural que requer a análise do contexto sócio-político e cultural. As críticas abrangem as diferentes dimensões, mas alguns especialistas criticam, por exemplo, a falta de diálogo entre a teoria e a prática docente, como também criticam o currículo das licenciaturas, afirmando que ele é responsável pelo baixo desempenho do Brasil nas provas de ciências, matemática e leitura do Pisa – o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes dos países da OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico.

Mas é preciso ir além das críticas e pesquisar encaminhamentos e soluções para os problemas existentes. Tendo como foco a relação entre o que se ensina e se pratica, este artigo aborda a relação teoria e prática.

A OCDE apresentou em 2017 dados de uma pesquisa que avalia as condições e as práticas de ensino entre professores, em 34 países. A pesquisa revelou que um terço dos professores no Brasil trabalha em mais de uma escola, ou seja, quatro vezes mais do que a média dos países da OCDE. No Brasil, são 29 horas semanais de trabalho contra 21 horas nos países que participaram da pesquisa. O professor que possui uma carga horária assim ou até mesmo maior, não encontra tempo suficiente para pesquisar, preparar aulas e investir em sua formação.

Tem sido questionada também a qualidade dos cursos de licenciaturas por apresentarem um currículo que não articula as necessidades da sociedade e por apresentar matrizes com número de horas insuficientes. Contrapondo-se a esta situação, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, criou novas regras para as licenciaturas. O documento traz mudanças como o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando-as para 3.200 horas. Com relação às horas dedicadas às práticas, estão distribuídas em 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas de interesse dos estudantes.

As licenciaturas têm por objetivo formar professores para a Educação Básica a fim de prepará-los para o exercício da profissão e essa formação é composta por diferentes saberes que exigem competências e habilidades

diversificadas e constante renovação para que a qualidade na Educação venha a ser alcançada.

Sendo assim, são necessárias iniciativas diversificadas no âmbito da formação a fim de complementar de alguma forma as lacunas na formação inicial dos alunos dos cursos de Graduação na modalidade a Distância (EAD), e que tenham como princípio a articulação da teoria e da prática, com o objetivo de ampliar o universo cultural do aluno do curso de Licenciatura e contribuir para sua formação teórico prática.

Nessa direção, busca-se investigar quais são os efeitos que uma formação dessa natureza provoca nos alunos dos cursos EAD de Licenciatura em Arte, Letras e Música da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES Virtual. A intenção é refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e, por meio das postagens dos alunos durante a jornada interdisciplinar, identificar como foi recebida a atividade e qual foi a percepção dos alunos que participaram da 1ª Jornada Interdisciplinar de Arte, Letras e Música.

É preciso mencionar que a iniciativa obteve êxito quanto ao número de participantes que, durante a oficina, foi de 400 alunos *on-line* e que, posteriormente, também participaram do fórum aberto para discussão.

Figura 1 – Jornada Interdisciplinar



TÍTULO DA ATIVIDADE	Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais
20:00 às 20:40	Atividade: A relação equilibrada entre as linguagens verbal e visual como requisito fundamental para a construção de sentidos do texto, favorecendo a compreensão do leitor.
DOCENTES	Irene Coelho e Deise Blazon



Fonte:

https://campus20181.unimesvirtual.com.br/pluginfile.php/257962/mod_resource/content/2/Imagens%20e%20letras.pdf

Como método para o desenvolvimento dessas reflexões, fez-se inicialmente uma revisão bibliográfica e em seguida a análise documental das postagens dos alunos. Por meio da análise do fórum que foi colocado à disposição dos alunos dos cursos de Arte, Letras e Música realizada no primeiro semestre de 2018, buscou-se identificar nas 400 postagens dos alunos, qual foi a percepção deles a respeito da Jornada Interdisciplinar sobre as áreas que dialogam.

Das 400 postagens, foram selecionadas 40 que revelaram a visão dos alunos a respeito da jornada.

Inicialmente, fez-se uma breve revisão dos documentos oficiais da área da Educação a Distância e dos documentos oficiais da Universidade Metropolitana de Santos em que há diretrizes para que o trabalho do professor esteja articulado a uma perspectiva interdisciplinar e voltado, portanto, para a integração não só de conhecimentos, mas também de pessoas, conteúdos e teorias. Em seguida, os fundamentos teóricos que embasam o conceito de interdisciplinaridade de Ivani Fazenda (1979, 1991, 2006), Yves Lenoir (1998, 2013) e Paviani (2008) foram retomados a fim de identificar os procedimentos que embasam uma prática interdisciplinar. E, por último, foram analisadas as postagens dos alunos a fim de identificar sua percepção sobre o processo de formação.

2 AS LICENCIATURAS NA UNIMES

A LDBEN nº 9.394/96 deixa expresso que os cursos de Ensino Superior devem promover a investigação científica, técnica, cultural e social a fim de promover uma formação de qualidade e humanizada.

Para Pedro Demo (2001), a universidade tem a função de reconstruir conhecimento. Já que uma instituição que forma professores precisa despertar o espírito do pesquisador.

De acordo com o Decreto nº 9.057/17, a nova Regulamentação da Educação a Distância amplia o atendimento do ensino a distância superior em todo o país. Do ponto de vista do acesso, esse decreto permite a expansão da EAD dando oportunidade àquele cidadão que não tinha condição para cursar uma graduação.

Nesse contexto, a UNIMES por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional e seu Projeto Pedagógico dos Cursos tem buscado oferecer melhores condições estruturais e didático-pedagógicas para os alunos que cursam os diferentes cursos da instituição.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) têm a função de articular e garantir infraestrutura qualificada, docentes habilitados e competentes na sua prática educativa, currículo bem articulado e engajado com os princípios éticos, culturais e sociais, atividades acadêmicas e projetos pedagógicos dos quais os alunos possam participar ativamente.

A avaliação do processo de aprendizagem utiliza materiais e procedimentos que possibilitam a interação entre docentes e discentes. São assim priorizadas a prática profissional dos alunos, a pesquisa, o apoio pedagógico e a integração com o meio, que resultam no conhecimento científico, pessoal e de

mundo, contribuindo para uma formação eficaz e global dos alunos dos cursos de graduação.

Estão elencadas nos princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, as metodologias ativas e interativas, centradas no aluno; a interdisciplinaridade - a integração disciplinar possibilita análise dos objetos de estudo sob diversos olhares, a formação profissional para a cidadania.

Nos cursos de graduação, a interdisciplinaridade vem sendo incentivada, pois fomenta o diálogo entre os pares da instituição.

Assim, os cursos de Letras, Música e Artes dialogam, seja por meio da integração entre os conteúdos, por meio das trocas entre professores ou por meio da incorporação dos métodos de uma área pela outra. Desse modo, os currículos destes cursos de licenciatura contribuem para que haja a “construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (RESOLUÇÃO n.º 2, 2015).

Nos documentos das Diretrizes Nacionais Curriculares do curso de licenciatura em Letras (PARECER CNE/CES n.º 83/2007) e nas Licenciaturas de Música e Artes há menção ao desenvolvimento cultural do aluno, aspecto necessário para a compreensão do mundo e que proporciona reflexões sobre a história do mundo e do homem, e também desperta a sensibilidade artística (RESOLUÇÃO n.º 2, 2004).

Conforme o PDI (2015-2019), o currículo dos cursos de licenciatura tem suas matrizes curriculares centradas em competências e habilidades que o aluno deve desenvolver até a conclusão do programa. A matriz curricular centrada em competências implica um ambiente pedagógico que faz opção por alternativas metodológicas inovadoras, dinâmicas e ativas, focadas no estudante como protagonista do seu próprio aprendizado.

Logo, subentende-se que os três cursos possuem as mesmas bases, os mesmos fundamentos e, por compartilharem os mesmos princípios, apresentam naturalmente relações. Nessa direção, optou-se por fazer a leitura de textos que permeiam a interdisciplinaridade: seus pressupostos, conceitos e metodologias.

2.1 Interdisciplinaridade – uma parceria necessária e que dá certo

No prelúdio do século XXI com a globalização e a transformação do contexto educacional, a interdisciplinaridade constitui-se numa prática dinâmica, favorecendo “novas formas de aproximação à realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas.” (FAZENDA, 2006, p. 11).

Garcia (2006) aponta que a interdisciplinaridade não é algo recente, e seu conceito teve desenvolvimento nos anos 1960 e 1970. Já a palavra é um tanto mais antiga, tendo surgido no final dos anos 1920, nos Estados Unidos.

Paviani (2008) compartilha a mesma visão de Fazenda (2006) quanto à integração das disciplinas no que tange à produção de novas ideias, e alerta para a necessidade de articular novos saberes, já que o conhecimento está unido a um fazer e um agir constantes. Para o autor, é preciso ainda considerar:

- a) a natureza do objeto de estudo ou o problema de pesquisa;
- b) a atividade de diversos professores voltados para um objeto de estudo ou de diversos pesquisadores para a solução de um problema de pesquisa a partir de diversas disciplinas;
- c) a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra ou de um domínio profissional em outro. (PAVIANI, 2008, p. 16).

Em conformidade com Paviani (2008), Pombo (2006, p. 3) apresenta a visão de interdisciplinaridade associada a uma “constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas.”, acarretando o agrupamento de diversas áreas do saber e constituição de novos espaços de análises.

Para Fazenda (1979) é necessário "substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano" (FAZENDA, 1979, p. 8). A atitude pedagógica interdisciplinar depende de uma vontade, de uma escolha, do desejo de criar, inovar, integrar, desafiar, transformar.

A característica fundamental da atitude interdisciplinar “é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. (FAZENDA, 1991, p. 18) O professor ao abraçar essa atitude, assume a abertura para o diálogo com seus pares, com novos saberes e aceita o desafio de debruçar-se sobre o que é velho e descortinar o novo, tendo uma “atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; [...]” (FAZENDA, 1991, p. 14).

A principal característica das atividades interdisciplinares é o diálogo entre conhecimentos, que deverão atender a conveniência da resolução de contratempos pedagógicos complexos dentro de uma realidade estabelecida tanto de conhecimento como da própria linguagem. Assim, Paviani (2008, p. 19) afirma que “Para cada ação interdisciplinar é necessária a explicitação de um

processo teórico e metodológico. Sem a superação das simplificações [...], não é possível praticar a interdisciplinaridade”.

Tendo em vista as relações entre a parte e o todo, e o diálogo entre metodologias, a Jornada Interdisciplinar foi elaborada em observância à perspectiva relacional dos cursos de Música, Letras e Artes da UNIMES, pois todos trabalham com o senso estético de criação: as artes com as imagens, a música com Letras e com a palavra, por meio da literatura. Sendo assim, a prática da interdisciplinaridade dentro da instituição escolar pleiteia um delineamento institucional, bem como uma ordenação curricular conveniente e criação de ementas dos planos de ensino e projetos de pesquisas.

A função da interdisciplinaridade é estender uma ponta entre o momento identificador de cada unidade básica de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos ou de empréstimos teóricos e metodológicos, mas de uma recriação conceitual e teórica. Para que isso aconteça, é preciso superar os esquemas de dualismos, por exemplo, entre sujeito e objeto, fato e valor, etc. (PAVIANI, 2008, p. 41).

2.2 A Jornada e seus resultados práticos

No caso da UNIMES, nos últimos dois anos, foram promovidas duas Jornadas Interdisciplinares envolvendo as disciplinas de Artes, Letras e Música, que foram transmitidas por meio de *streaming* (tecnologia que envia informações por meio da transferência de dados, via redes de computadores e Internet).

Durante as Jornadas foram desenvolvidas oficinas e palestras com temas significativos para os alunos das licenciaturas.

A “1ª Jornada Interdisciplinar: Processos Criativos” ofereceu as seguintes oficinas:

- a) O amor em pauta: Música e Letra (Abertura);
- b) Arte Postal;
- c) Alto Contraste - *Photoshop on-line*;
- d) Oficina de Coral;
- e) Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais;
- f) Livro de artista: Diário de imagens e palavras;
- g) Construindo o monocórdio de Pitágoras;
- h) Musicalização pela percussão corporal;
- i) 70 anos da Escolinha de Arte no Rio de Janeiro.

A participação dos alunos se deu por meio de *chat* que transcorria de forma simultânea a cada oficina, favorecendo a interação entre docentes e

discentes, que tinham suas dúvidas respondidas ao vivo e também por meio de fórum aberto para os alunos que assistiram à oficina posteriormente.

2.2.1 Método

Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se a opção pela categoria documental e bibliográfica. Foram utilizadas fontes documentais: livros, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica.

É preciso esclarecer que o conceito de documento como fonte de pesquisa está associado a documentos escritos e não escritos, como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres, pois são fontes de informações que explicam determinadas questões e servem de prova.

Também foram utilizadas na pesquisa bibliográfica obras de referência como os livros de Ivani Fazenda (1979, 1991,2006), Lenoir (1998) e Paviani (2008) que tratam da interdisciplinaridade.

E, em seguida, a pesquisa documental em documentos que não receberam nenhum tratamento científico e que requerem uma análise cuidadosa, pois são dados originais que têm relação direta com os fatos analisados. Documentos a partir de mídia eletrônica e que expressam as percepções de uma fração particular da população de alunos que participou do fórum da oficina **Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais**, realizada durante a primeira jornada interdisciplinar.

O número de participantes do fórum desta oficina foi bastante significativo: 400 entre alunos, tutores e professores. Tendo sido lidos todos os fóruns durante a fase preliminar de seleção das postagens, foram escolhidas 40 postagens para análise. Para ilustrar os resultados obtidos foram selecionadas 10 postagens.

A análise de conteúdo foi a forma escolhida para interpretar o conteúdo e extrair os significantes lexicais, por meio da frequência de citação de algumas palavras que remetem à interdisciplinaridade. A análise qualitativa do conteúdo começou pelas unidades de análise do registro de segmentos específicos do conteúdo e frequência com que apareciam no texto.

A organização dos dados foi realizada por meio do processo indutivo, culminando com a construção de categorias fundamentadas na teoria de base sobre interdisciplinaridade que remetiam a diferentes áreas do conhecimento, método, criatividade e motivação para a aprendizagem.

Com as categorias iniciais organizadas, foi feita a avaliação do conjunto das postagens a fim de que elas refletissem os objetivos da pesquisa.

Figura 2 - Postagem 1



Re: Fórum: Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais

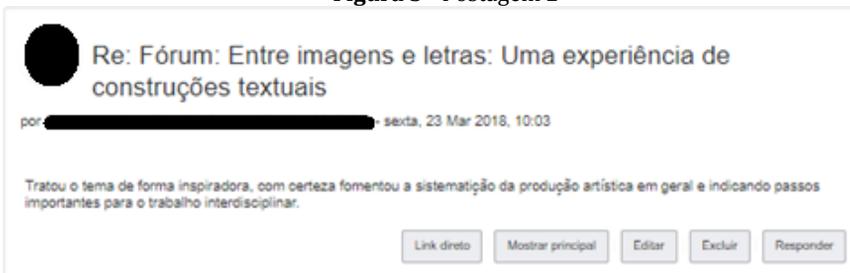
por [redacted] - domingo, 22 Abr 2018, 14:36

A vertente da interdisciplinaridade proposta pela Jornada é muito importante e claramente trabalhada nesta aula. A exploração das imagens, das múltiplas linguagens para o desenvolvimento da leitura e da oralidade é enriquecedora para o desenvolvimento da competência leitora. Parabéns às professoras!!!

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte: UNIMES

Figura 3 - Postagem 2



Re: Fórum: Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais

por [redacted] - sexta, 23 Mar 2018, 10:03

Tratou o tema de forma inspiradora, com certeza fomentou a sistematização da produção artística em geral e indicando passos importantes para o trabalho interdisciplinar.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte:UNIMES

Figura 4 - Postagem 3



Re: Fórum: Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais

por [redacted] - quinta, 22 Mar 2018, 22:27

Achei bem interessante o modo de com que os trabalhos foram feitos, valorizando poetas, artistas e imagens do local onde os alunos vivem.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte:UNIMES

Figura 5 - Postagem 4



Re: Fórum: Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais

por [redacted] - sexta, 23 Mar 2018, 20:26

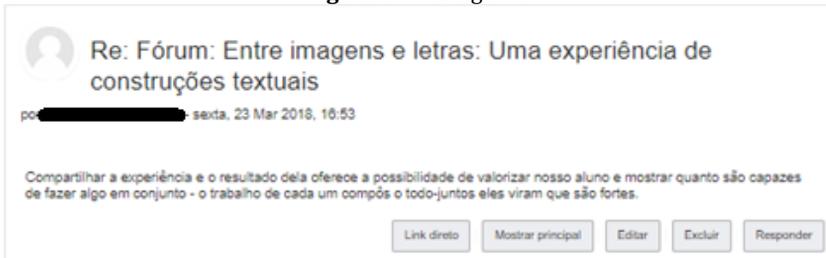
Boa noite!

A linguagem verbal e visual se complementam . ambas permitem uma comunicação mais clara e eficaz.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte:UNIMES

Figura 6 - Postagem 5



Re: Fórum: Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais

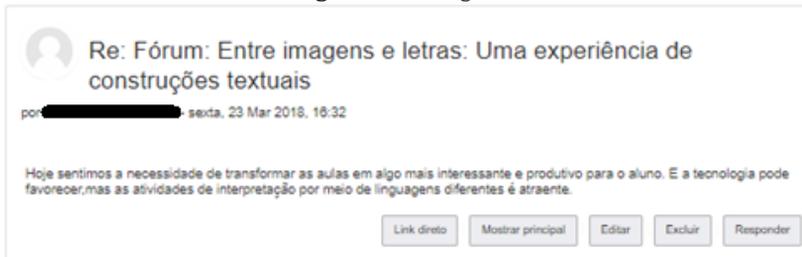
por [redacted] - sexta, 23 Mar 2018, 16:53

Compartilhar a experiência e o resultado dela oferece a possibilidade de valorizar nosso aluno e mostrar quanto são capazes de fazer algo em conjunto - o trabalho de cada um compôs o todo-juntos eles viram que são fortes.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte:UNIMES

Figura 7 - Postagem 6



Re: Fórum: Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais

por [redacted] - sexta, 23 Mar 2018, 16:32

Hoje sentimos a necessidade de transformar as aulas em algo mais interessante e produtivo para o aluno. E a tecnologia pode favorecer,mas as atividades de interpretação por meio de linguagens diferentes é atraente.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte:UNIMES

Figura 8 - Postagem 7



Re: Fórum: Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais

por [redacted] (A_Art LM21 M3) - quinta, 22 Mar 2018, 23:54

Trazer estratégias diferentes para estimular o estudante a absorver os conteúdos ministrado são fundamentais, para motivação da formação .

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte:UNIMES

Figura 9 - Postagem 8

Re: Fórum: Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais

por [redacted] - segunda, 30 Abr 2018, 23:19

Entre imagens e letras. Uma experiência de construções textuais, nos motiva a compreensão de que a imaginação é mais importante que a pretensão da inteligência inútil. Pois entre imagens e letras há um senso artístico que se renova, se redescobre... Em toda a construção textual, concebemos antecipadamente em imagens aquilo que vamos contextualizar. E a reflexão do texto paira sobre a conexão tênue entre a linguagem verbal (letras) e a leitura visualizada (imagens). E sob a influência dos roteiros, da história e formas de narrativa, dentro do rigoroso vigor da imagem podemos gritar, ser rigoroso, rápido sem que tenhamos de descrever isto em palavras. Toda a manifestação artística surge desta junção entre imagens e letras.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte:UNIMES

Figura 10 - Postagem 9

Re: Fórum: Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais

por [redacted] - sexta, 18 Mai 2018, 00:40

A principal característica da linguagem de nossa cultura atual (especialmente os alunos da educação básica) é, de um modo geral, tecnológica, imagética, virtual. Dessa forma, a combinação de imagens e letras se torna excelente recurso de alfabetização.

A proposta dessa oficina acertou em cheio.

Trouxe conteúdos e reflexões relevantes, pertinentes, necessárias e instigadoras.

Não dá para pensar em ficar apenas nos métodos tradicionais de alfabetização face aos desafios, necessidades e perspectivas de uma sociedade midiática, simbólica.

Portanto, hipertextualidade, hiperlinks, multiletramento, mediação tecnológica, texto em contexto, comunicação por imagens (seja por folders, cartazes, ideogramas, etc.) misturada com letras, se torna no cartão de visita do ensino/aprendizagem focado nas intenções, relações e produções socio comunicativas.

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte:UNIMES

Figura 11 - Postagem 10

Re: Fórum: Entre imagens e letras: Uma experiência de construções textuais

por [redacted] - domingo, 22 Abr 2018, 14:36

A vertente da interdisciplinaridade proposta pela Jornada é muito importante e claramente trabalhada nesta aula.

A exploração das imagens, das múltiplas linguagens para o desenvolvimento da leitura e da oralidade é enriquecedora para o desenvolvimento da competência leitora.

Parabéns às professoras!!!

[Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte:UNIMES

2.3 Análise dos resultados

De posse dos resultados, a interpretação focou a atribuição de significado, procurando por relacionamentos entre as respostas das postagens e a interdisciplinaridade. Para visualizar melhor, foi organizado um quadro em que foram descritas as respostas e selecionadas as categorias. As primeiras categorias foram reunidas e transformadas em categorias intermediárias – num total de

5, que foram reagrupadas nas 3 categorias finais: áreas diferentes do conhecimento, método e criatividade/motivação.

Quadro 1 – Categorização das postagens

Postagens	Fragmentos do discurso			Categorias		
1	<i>Importância da interdisciplinaridade</i>	<i>Múltiplas linguagens-imagens</i>	<i>Claramente trabalhada</i>		método	
2	<i>Indicando passos para o trabalho interdisciplinar</i>				método	
3	<i>Interessante o modo como o trabalho foi feito</i>		<i>Valorizando poetas, artistas do local</i>		método	Motivação para a aprendizagem
4	<i>Linguagem verbal e visual se complementam</i>		<i>Comunicação clara e eficaz</i>	Áreas diferentes e linguagens diferentes	método	
5	<i>Trabalho conjunto, compartilhado</i>	<i>Valorização dos participantes</i>			método	
6	<i>Transformar as aulas em algo interessante e produtivo</i>	<i>motivação</i>	<i>Linguagens diferentes ...atraente</i>	Áreas diferentes e linguagens diferentes	método	Motivação para a aprendizagem
7	<i>Estratégias diferentes</i>	<i>motivação</i>			método	Motivação para a aprendizagem
8	<i>Imaginação, Senso artístico que se renova</i>	<i>Linguagem verbal e ...imagem</i>	<i>Junção entre imagens e letras</i>	Áreas diferentes e linguagens diferentes		Motivação e criatividade
9	<i>Múltiplas linguagens, Não dá para ficar com métodos tradicionais,</i>	<i>Conteúdos e reflexões relevantes</i>	<i>instigadoras</i>	Áreas diferentes e linguagens diferentes	método	Motivação para a aprendizagem
10	<i>Interdisciplinaridade claramente trabalhada,</i>	<i>Múltiplas linguagens</i>		Áreas diferentes e linguagens diferentes	método	

Fonte: professoras pesquisadoras

Das 40 postagens escolhidas, optou-se por 10 delas para demonstrar a análise realizada. Nas postagens 1, 4, 6, 7, 8, 9 e 10 há menção às diferentes áreas do conhecimento, ou seja, os alunos participantes do fórum reconheceram na oficina dada a presença de áreas diversificadas, conforme as expres-

sões a seguir comprovam: *Múltiplas linguagens-imagens, Linguagem verbal e visual se complementam, Linguagens diferentes ...atraente Linguagem verbal e ...imagem, , Múltiplas linguagens (2 x)*. Os alunos percebem que essa diversidade revela a articulação entre linguagens que pertencem a diferentes áreas do conhecimento e uma das postagens afirma que são complementares, ou seja, infere-se que o aluno compreende as múltiplas perspectivas constituintes de um fenômeno, a ligação entre os saberes das áreas do conhecimento. Em outra postagem, que as linguagens diferentes são atraentes para os alunos, o que revela o reconhecimento de que é preciso despertar o interesse do aluno, o que pressupõe organização e escolha de um método mais atraente.

Nas postagens 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 10 são utilizados termos que remetem à questão do método, como por exemplo: “segundo alguns passos”, *Interdisciplinaridade claramente trabalhada, Não dá para ficar com métodos tradicionais, Estratégias diferentes, Transformar as aulas em algo interessante e produtivo, Trabalho conjunto, compartilhado, Comunicação clara e eficaz, Interessante o modo como o trabalho foi feito*). As expressões utilizadas remetem aos saberes pedagógicos do professor, apontando a necessidade de mobilização de saberes com base nos problemas que a prática coloca. O professor precisa estudar sua própria prática, a fim de refletir sobre o modo como seleciona e organiza sua aula. Precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, apropriar-se das relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências.

A mediação do professor deve criar as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Nas postagens 3, 6, 7, 8 e 9 observa-se a presença de expressões que remetem à criatividade e motivação para despertar o interesse do aluno. É preciso levar em consideração que os alunos quando são confrontados com tarefas específicas reagem de forma diversificada, alguns esforçam-se, envolvem-se nas atividades, enquanto outros apresentam desmotivação e descontentamento. Sendo assim, a atividade proposta deve apresentar diferentes desafios para que os alunos se sintam motivados e utilizem habilidades diferentes. Em relação à aproximação entre a realidade do aluno e as atividades que virão a desenvolver no futuro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o propósito de investigar como são recebidas pelos alunos as atividades formativas que articulam teoria e prática numa perspectiva interdisciplinar oferecidas na 1ª Jornada Interdisciplinar dos cursos de Arte, Letras e Música na modalidade EAD da UNIMES. A oficina alvo desta análise foi exitosa quanto ao número de participantes e também quanto à compreensão dos alunos no que diz respeito à interdisciplinaridade. Por meio da análise do

fórum que foi colocado à disposição dos alunos dos cursos de Arte, Letras e Música durante a jornada, buscou-se identificar nas 400 postagens dos alunos a percepção deles a respeito da interdisciplinaridade. Os alunos que participaram do fórum conseguiram perceber como é produtiva a metodologia interdisciplinar e o movimento realizado em busca de uma educação transformadora, fundamentada no diálogo, na valorização e respeito ao outro e aos seus saberes.

A contribuição desse estudo para os futuros professores das licenciaturas citadas está relacionada às reflexões propiciadas sobre as relações entre interdisciplinaridade e aprendizagem por meio do diálogo estabelecido entre as diversas áreas do conhecimento que foram emergindo ao longo da oficina e do fórum analisado e, portanto, abrem possibilidades para novos estudos nesta área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO Nº 9.057, 25 de maio de 2017**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, Nº 100, 26 de mai. de 2017. Seção 1. p.3.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 23 de nov. 2018.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm>. Acesso em 23 de nov. de 2018.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=http>>. Acesso 23 de nov. 2018.

DEMO, Pedro. **Professor/conhecimento**. UNB,2001.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. / Organização de Ivani Catarina Arantes Fazenda – Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

_____. Ivani Catarina Arantes (Org.). Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.

_____. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

_____. (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade** / Ivani Fazenda (org.). 13ª Edição 2008 — Campinas, SP: Papirus, 1998. — (Coleção Práxis)

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade** no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

GARCIA, Joe. **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática.** / Organização de Ivani Catarina Arantes Fazenda – Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática.** / Organização de Ivani Catarina Arantes Fazenda – Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

LENOIR, Yves. **Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável*** Yves Lenoir. Didática e interdisciplinaridade / Ivani CA. Fazenda (org.). — Campinas, SP: Papirus, 1998. — (Coleção Práxis)

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções.** / Aromilda Grassotti Peixoto. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008, 2. edição e revista.

POMBO, Olga. **Práticas interdisciplinares.** Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000100008>. Acesso em 21 nov. 2018

ENTRE PLÁGIOS E CÓPIAS: AÇÕES INOVADORAS NO ENSINO A DISTÂNCIA

ELAINE REIS MARIA BARROS
KATHELYN KRISTIANNE GARCIA DA SILVA
LEANDRO SIQUEIRA
LECY SARTORI
SYNTIA ALVES

RESUMO

Neste capítulo analisamos os efeitos das ações empreendidas com o objetivo de minimizar a produção de plágios dos alunos do curso de graduação a distância da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Na primeira parte do texto, apresentamos uma discussão acerca da elaboração de cópias e plágios no ensino a distância. Em seguida, descrevemos as diferentes intervenções (fóruns de discussão, avisos, indicações de leitura e um documento que orienta os alunos sobre a forma correta de escrever as citações) e os dados quantitativos resultados das diferentes ações. A partir dos dados, pode-se observar como os alunos reagem às ações mais diretas, às indiretas e como ambas impactam de acordo com a quantidade de alunos em cada amostra observada.

PALAVRAS-CHAVE: Plágio. Cópias. Educação a Distância.

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar as ações estratégicas que visam diminuir a produção de plágios e cópias nas avaliações dos alunos da graduação a distância. De forma mais específica, vamos apresentar uma experiência exitosa que contribuiu para a diminuição da incidência de cópias em avaliações. Iniciamos esse trabalho apresentando reflexões sobre plágio no ensino a distância a partir de bibliografia levantada sobre o tema. Em seguida, mostramos detalhadamente quais foram as intervenções realizadas em cada discipli-

na com o intuito de minimizar essa prática frequentemente encontrada nas atividades realizadas pelos estudantes.

As estratégias de ação consistiram em avisos, indicações de leitura, um guia que apresenta as formas de escrever citações e referências, assim como a publicação de fóruns de discussão para explicitar porque a prática do plágio não é bem-vinda na vida acadêmica. Além de retomar essas ações, pretendemos analisar de forma quantitativa a incidência de plágios. Para isso, escolhemos as disciplinas nas quais os professores colocaram em prática algum tipo de intervenção e coletamos os dados antes e depois das ações para fundamentar o seu êxito.

A escolha do tema se justifica pelo alto índice de plágios verificados nos trabalhos entregues pelos alunos do ensino a distância da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Os plágios identificados (normalmente cópias de sites e artigos disponíveis na internet) foram expostos aos alunos para justificar a ausência da nota nas avaliações. Frente ao alto número de alunos sem as notas da avaliação, iniciamos uma ação preventiva a partir de discussão em fóruns. Outra estratégia de intervenção foi apontar no próprio texto de resposta do aluno as frases que foram consideradas plágios para, dessa forma, mostrar como existem diferentes tipos de plágios.

A questão que move a produção deste texto é: quais ações são eficientes para combater a incidência de plágios?

No próximo tópico, apresentamos a pesquisa bibliográfica sobre o plágio no ensino a distância. Destacamos, inicialmente, a classificação dos tipos de plágio. Em seguida, apontamos alguns estudos acerca das ocorrências de plágio no ensino superior, assim como de seu histórico.

2. PLÁGIOS EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Apresentaremos, a seguir, as análises dos autores que se debruçaram sobre o tema. A partir das referências levantadas pudemos observar que o tema do plágio tem se apresentado relevante em ensinos de modalidade presencial e a distância, em universidades públicas e privadas do Brasil e do exterior.

2.1. Formas e classificações

Santos (2014), no artigo: “Plágio discente no contexto da Educação à Distância”, apresenta uma classificação das práticas de plágio entre discentes a partir da revisão de textos de outros autores sobre o tema. Quanto à forma com que a cópia é praticada, o plágio pode ser classificado como *direto*, por *referência* ou do tipo *mosaico*. O *plágio direto* ocorre quando um conjunto de palavras é copiado, uma a uma, sem que seja atribuído crédito ao autor origi-

nal. Há *plágio por referência* nos casos em que parte ou a integralidade do texto é copiada e algumas palavras dele são mudadas. Por fim, o *plágio mosaico* que é composto de vários textos, mudando algumas palavras ou sentenças, para compor um “novo” texto, sem dar crédito aos verdadeiros autores.

No que diz respeito à consciência em relação ao ato de copiar textos alheios, o plágio pode ser classificado como *intencional* ou *não intencional*, também chamado de acidental. O plágio intencional caracteriza-se como aquele em que o aluno conscientemente copia o texto de outro autor para apresentá-lo como seu. Todavia, essa prática pode ser não intencional, ou seja, quando o aluno desconhece que a cópia de textos seja uma prática antiética e demonstra que não tem ciência das normas acadêmicas empregadas para citar e fazer referência de outros autores.

O autor também traz dados interessantes sobre a incidência do plágio. Ele cita o trabalho de Karlins *et al.* (1988), realizado com estudantes do ensino médio dos Estados Unidos, no qual a menor índice de plágio foi de 3%. O estudo de Hollinger Lanza e Kaduce (1996) com estudantes de graduação presencial de universidades públicas americanas apresentou um índice de plágio de até 75%. Pesquisa realizada por Ferraz Silva (2208) com estudantes da universidade do Estado da Bahia, mostra que 36,84% dos entrevistados já haviam plagiado; 21% plagam, mas não assumem a prática e 41,1% são contra a prática do plágio.

Já o autor Marcelo Krokosz (2011), no artigo “Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil”, expõe dados que mostram que o plágio, além de não ser uma prática recente, tampouco é recorrente apenas no Brasil. Em uma investigação em universidades dos cinco continentes, Krokosz constatou que 36% dos estudantes universitários dos Estados Unidos da América admitem cometer plágio, enquanto no Brasil, 82,7% dos professores universitários afirmam ter encontrado plágio em trabalhos acadêmicos (KROKOSZ, 2011. p. 745). Para o autor, a prática do plágio deve ser problematizada entre as pessoas que produzem saberes, conhecimentos, ciência e trabalham com ensino superior. Além disso, ao propor uma pesquisa em diferentes universidades, em todos os continentes, Krokosz indica a relevância do tema por sua dimensão espacial que atravessa as universidades brasileiras e o ensino a distância. O advento da internet facilitou o plágio ao possibilitar o acesso e a manipulação da informação.

A primeira utilização registrada do termo plágio enquanto apropriação intelectual remonta ao século I, quando Marco Valério Marcial (poeta latino) acusou Fidentino de citar seus versos publicamente, como se fossem dele. Com a invenção da prensa de Gutemberg (1450) discutiu-se as formas jurídicas de proteção à propriedade intelectual, discussão essa que teve avanços na França com a criação da Lei sobre a propriedade literária e artística de 19 de julho de

1791. Segundo Paiva (2005), o plágio é toda cópia parcial ou integral de textos de outros autores sem mencionar as referências. No Brasil, a Lei n. 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 o plágio é considerado crime de violação aos direitos autorais. A discussão sobre a utilização inadequada de ideias de outros autores permite problematizar o plágio na atualidade, sobretudo nas atividades dissertativas realizadas pelos alunos no ensino a distância.

As transformações tecnológicas do século XX impactaram nas relações sociais, na produção em massa, nas práticas pedagógicas, na produção do conhecimento e na prática de cópias. No entanto, novos recursos tecnológicos e ferramentas de interação se mostram como suporte de diálogo, de modo que a distância geográfica não prejudica o processo de ensino dos cursos à distância. As tecnologias, por um lado, disponibilizam os recursos midiáticos e ferramentas auxiliaadoras do processo de aprendizagem por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Por outro lado, a Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) estabelece as possibilidades de organização, de planejamento, de produção didática e pedagógica. Além disso, os materiais permanecem armazenados e disponíveis para o acesso imediato. A partir disso, o uso das tecnologias estimula a autonomia dos alunos dos cursos à distância e permite a construção coletiva do conhecimento por meio das ferramentas pedagógicas do ambiente Moodle, tal como o fórum de discussão.

As TICs promovem a ruptura de paradigmas e estruturas consolidadas historicamente, ressignificando as relações entre professor, tutor e aluno no ambiente *on-line* de aprendizagem possibilitando o desenvolvimento da autonomia e criticidade. A utilização do fórum de discussão como meio de informação e diálogo favorece o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos. Além disso, as discussões apresentam as questões éticas relacionadas à propriedade intelectual, com o objetivo de evitar que o aluno incorra na prática de plágio.

No artigo “O plágio na EAD: reflexões pertinentes a partir das colocações dos discentes”, os autores (Faria, Almeida e Monteiro, 2017) dispõem alguns dos motivos para que os alunos façam plágios em suas atividades. Dentre eles, os autores apontam a falta de conhecimento sobre o assunto, a imensa quantidade de informações disponíveis na internet e a não compreensão da proposta da atividade. Cortella (2014), ao analisar a influência da tecnologia no aprendizado atualmente, constata que o mundo digital trouxe uma nova forma de expor o conhecimento, que antes ficava restrito aos livros em bibliotecas. Hoje, em poucos cliques, consegue-se a informação desejada.

Schneider (*apud* Krokosczyk, 2011) segue essa linha de pensamento, e de forma filosófica desenvolve uma reflexão em torno da ideia de “intermitência do eu” (Schneider *apud* Krokosczyk, 2011, p. 748), na qual a prática do plágio seria um recurso utilizado por quem não tem nada a dizer, mas que necessita

afirmar-se através de ideias e expressão de conhecimento. Ainda no artigo, Krokosczyk afirma que o plágio é resultado da dificuldade que o jovem universitário tem em elaborar o seu próprio texto.

A maioria dos alunos acessa a internet em sua própria casa acionando vários tipos de aparelhos. Pode-se afirmar que nos últimos anos as pessoas acessam mais a internet em casa do que em lugares abertos ao público. Dessa forma, as informações estão mais acessíveis para as pessoas. Entretanto, Cortella (2014) diz que a informação disponível não significa necessariamente informação qualificada. Para o autor, o contexto atual de maior acesso à informação facilita a realização de cópias. Ao mesmo tempo em que o aluno possui essa facilidade, o professor também tem acesso à internet e, frequentemente, consegue identificar os plágios. Atualmente, a existência de programas e softwares “antiplágio” facilita a descoberta de cópias verificando trechos dos textos, como veremos no tópico a seguir.

2.2. Identificação do problema

A partir de uma análise quantitativa dos dados observados na plataforma Moodle da Unimes, pretendemos mostrar neste artigo o modo como as nossas estratégias de ação produziram uma diminuição de textos considerados plágios nas avaliações dos alunos. Essa constatação indica a diminuição de cópias textuais ou plágios. Além disso, verifica-se um esforço dos alunos para melhorar a escrita e produzir textos de sua autoria ao invés de cópias de sites da internet.

A ideia principal foi apresentar os resultados exitosos que minimizaram a produção de cópias após a criação de fórum de discussão. Esse fórum foi criado após os alunos afirmarem o desconhecimento sobre a produção de plágios. Desse modo, os professores em cooperação refletiram e elaboraram esse espaço para explicitar as formas de escritas que são consideradas plágios.

Uma pesquisa recente efetuada por diferentes investigadores (Cavalcante *et al.*, 2017), do Departamento de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEINFO/UFRGS) e por um investigador do Instituto de Computação da Universidade Federal de Alagoas (IC/UFAL), apresentou o modo como a produção de plágio é detectada em formulações textuais. Os autores analisaram artigos internacionais e nacionais, sobre a produção de plágios em cursos de Educação a Distância, publicados em 56 bases de dados. A pesquisa mostrou que a problematização e possíveis estratégias de detecção de plágios em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) estão sendo pensadas em diferentes campos de estudo.

Como afirmam os autores (Cavalcante *et al.*, 2017), a modalidade de educação a distância funciona a partir da mediação da tecnologia e de ambientes virtuais que possibilitam que uma parcela da população tenha acesso aos cur-

tos de graduação. Além disso, existe uma dificuldade dos professores em acompanhar de perto o desenvolvimento do grande número de alunos. O acesso à internet, a falta de ética dos estudantes, o despreparo e o não comprometimento dos estudantes foram apontados como “principais desafios para os professores” (CAVALCANTE *et al*, 2017, p. 2) que buscam diminuir a produção de cópias textuais nos contextos de ensino a distância.

Em suas análises, os pesquisadores (Cavalcante *et al.*, 2017) destacaram dois tipos de reflexões sobre os plágios. O primeiro grupo de publicações tinha como objetivo apresentar o funcionamento de técnicas e ferramentas (denominados como algoritmos) de detecção de plágios. O segundo grupo de publicações tinha como foco as experiências colocadas em práticas que visavam diminuir a produção de cópias. A seguir, apresentamos a experiência dos pesquisadores e pesquisadoras que, apesar de recente, estão produzindo importantes resultados que podem incentivar a elaboração de outras ações para minimizar a incidência de plágios no ensino a distância.

3. UMA PRÁTICA EXITOSA

A partir da observação da prática do plágio e das justificativas apresentadas pelos alunos que a realizaram, pensamos em criar ações para tentar diminuir as cópias encontradas nos trabalhos apresentados pelos alunos. A seguir são apresentadas as práticas escolhidas pelos docentes e como tais ações foram recebidas pelos alunos ao longo dos três semestres analisados (2017.1, 2017.2 e 2018.1).

3.1. Descrição das intervenções realizadas e incidência de plágios

No ano de 2017, constatamos uma quantidade relevante de plágios nas atividades avaliativas dissertativas do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, o que estimulou os docentes a tomarem iniciativas para coibir a prática. Como intervenção inicial, decidimos no primeiro semestre de 2017, realizar a postagem de um guia prático “Como fazer citação?” nas salas de aulas virtuais das disciplinas. Elaborado por um professor do curso, o guia trazia indicações simples de como citar e fazer referência de livros, de artigos e do material da disciplina com base nas normas da ABNT.

O arquivo com o guia foi disponibilizado na segunda semana de atividades das disciplinas, logo abaixo das primeiras aulas dos cursos (Figura 1), ou então na semana em que houve a abertura da ATD1, logo abaixo da atividade (Figura 2). Em três disciplinas: Introdução às Ciências Sociais (ICS), Introdução à Economia e Ciência Política (IECP) e Pensamento Político do Brasil (PPB). Além do guia, acrescentamos às atividades avaliativas a recomendação para que os

alunos, em caso de dúvida sobre como citar e fazer referências bibliográficas verificasse o material postado na sala de aula virtual.

Figura 1 - Exemplo de postagem do Guia “Como fazer citação?” em ICS em 2017.1

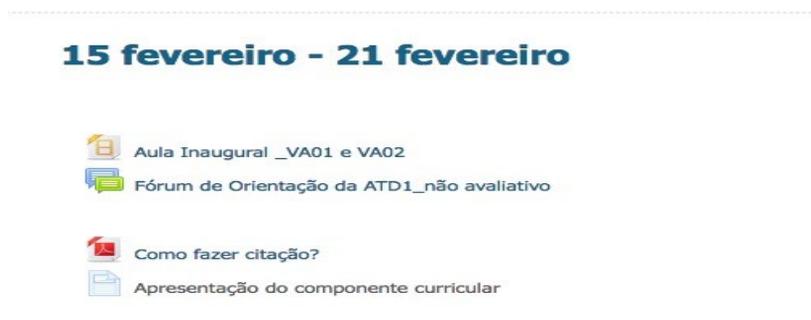
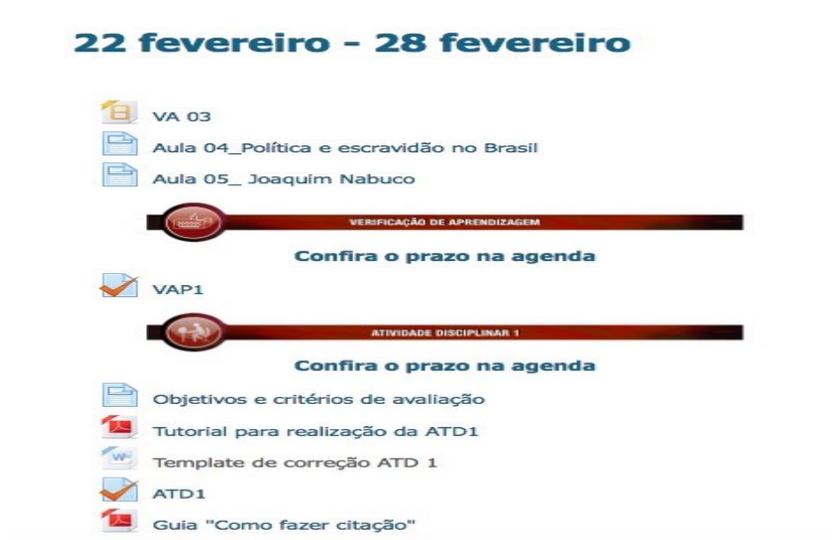


Figura 2 - Exemplo de postagem do Guia “Como fazer citação?” em PPB em 2017.1



Para coibir ainda mais a prática do plágio, uma segunda intervenção foi planejada: abrir um fórum para apresentar e debater a questão. Cada professor teve a liberdade de idealizar o fórum à sua maneira. Para provocar o debate, alguns incluíram reportagens que abordavam a prática do plágio em universidades brasileiras. Nas disciplinas Introdução às Ciências Sociais (ICS), Introdução à Economia e Ciência Política (IECP) e Pensamento Político Brasileiro (PPB), o fórum sobre plágio foi inserido no segundo semestre de 2017. Nas

disciplinas Sociologia (SOC) e Política e Organização da Educação no Brasil (POEB), apenas no primeiro semestre de 2018. Nas disciplinas Teoria Antropológica Clássica (TAC) e Pensamento Antropológico do Brasil (PAB) não houve a abertura do fórum sobre plágio. No seu lugar, no primeiro semestre de 2018, a professora disponibilizou um aviso nas semanas iniciais das atividades. O primeiro aviso indicava um artigo sobre plágio e o segundo aviso, publicado na semana seguinte, apresentava detalhadamente as regras para citações.

Figura 3 - Exemplo de fórum aberto em IECP em 2017.

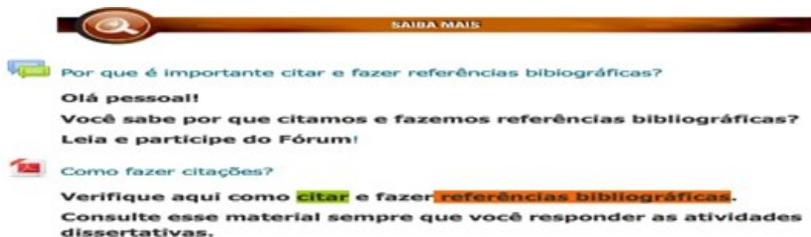


Figura 4 - Exemplo de fórum em SOC em 2018.1

Vamos falar de plágio?

Caros alunos,

em breve vocês farão as atividades avaliativas, por isso seria interessante pensarmos um pouco na questão das cópias de texto, também conhecido como plágio.

Muitas vezes, para redigir um bom texto, o aluno recorre às pesquisas e acaba copiando partes, ou até textos inteiros de outros autores sem fazer a devida citação. Isso é o que chamamos de plágio.

Segundo o dicionário Michaelis, plágio significa "imitação de trabalho, geralmente intelectual, produzido por outrem". Ou seja, é o ato de copiar um texto ou informação, e não informar a fonte.

Isso significa que os alunos não podem fazer pesquisas ou usar outras fontes?

Muito pelo contrário! É essencial que vocês busquem aprimorar o conhecimento de vocês, mas a citação da fonte original é fundamental. Mesmo quando o aluno usa como referência a própria aula-texto, é necessário fazer a referência.

Além de antiético, o plágio também é crime.

Segundo o Portal Educação, "na lei existem algumas especificações sobre o crime de plágio. Crime de Violação aos Direitos Autorais no Art. 184 – Código Penal, que diz: Art. 184. Violar direitos de autor e os que lhe são conexos: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, ou multa".

Mas, então, como usar as pesquisas que fazemos? De que maneira é possível fazer um texto, com o conteúdo que apreendemos, sem cometermos plágio?

Para começar, fizemos um guia de como fazer citações para vocês! Acesse o documento [aqui!](#)

Após ler o material, que tal tirarmos as dúvidas neste fórum e nos prepararmos para as futuras atividades?

Ficou alguma dúvida?

Fontes:

<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&l=0&palavra=plagio>

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/crime-de-plagio/50044>

Para a verificação do impacto, duas intervenções para prevenir o plágio foram selecionadas. O curso de Licenciatura em Ciências Sociais é o que conta com mais disciplinas analisadas (5 disciplinas): Introdução às Ciências Sociais (ICS); Pensamento Político Brasileiro (PPB), Pensamento Antropológico do Brasil (PAB) e Teoria Antropológica Clássica (TAC). Uma das disciplinas selecionadas, a de Introdução à Economia e Ciência Política (IECP), é oferecida pelo curso de Bacharelado em Serviço Social. Por fim, as disciplinas Sociologia (SOC) e Política e Organização da Educação no Brasil (POEB) destacam-se por serem disciplinas oferecidas para diversos cursos, sendo SOC para bacharelado

dos e cursos tecnológicos e POEB para licenciaturas. A escolha das disciplinas analisadas teve como orientação a realização das intervenções acima descritas.

Sobre as disciplinas é preciso informar que ICS, POEB e SOC são oferecidas no primeiro semestre dos respectivos cursos. IECP e TAC são oferecidas no segundo semestre, enquanto PPB é oferecida no quarto semestre. Um dado importante sobre as disciplinas é que a maior parte delas (5) foi ministrada para turmas de até 153 alunos (ICS, IECP, PAB, PPB e TAC). Duas disciplinas possuem salas com mais de 700 alunos (SOC e POEB). A tabela abaixo traz a quantidade de alunos por disciplina nos três semestres analisados.

Disciplina	2017.1			2017.2			2018.1		
	Alunos	Plágios (ATD1)	%	Alunos	Plágios (ATD1)	%	Alunos	Plágios (ATD1)	%
ICS	111	2	2%	69	0	0%	103	2	1,94%
IECP	61	3	5%	153	1	0,65%	93	3	3,22%
PPB	125	6	5%	64	1	1,56%	110	3	2,72%
Sociologia	1262	50	3,96%	803	10	1,2%	730	174	23,80%
POEB	1529	11	0,71%	1187	31	2,61%	1406	307	21,83%
TACL	103	12	11,6%	65	2	3,07%	105	1	0,95%
PAB	98	10	10,20%	83	3	3,61%	51	3	5,88%

Legenda: 2017.1; 2017.2 e 2018.1 ICS – Introdução às Ciências Sociais, IECP - Introdução à Economia e Ciência Política (Serviço Social), PPB – Pensamento Político Brasileiro, POEB – Políticas de Organização da Educação Básica, PAB – Pensamento Antropológico do Brasil, TACL – Teoria Antropológica Clássica.

3.2. Apresentação e análise dos dados sobre plágio

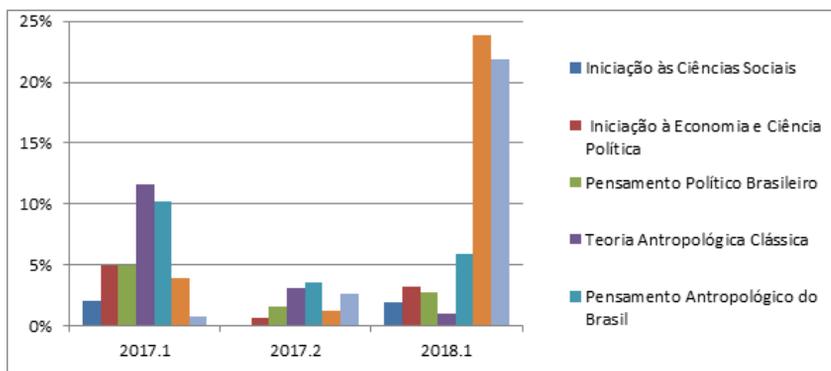
Cinco disciplinas que possuíam até 150 alunos apresentaram um movimento semelhante no qual se verificou uma redução do número de plágios de 2017.1 para 2018.1. Verificamos na disciplina ICS 2% de plágio em 2017.1 e 0% em 2017.2 e 1,94% em 2018.1. Na disciplina IECP observamos 5% de plágio em 2017.1 e 0,65% em 2017.2 e 3,22% em 2018.1. Na disciplina PAB, registrou-se 10,20% de plágio em 2017.1 e 3,61% em 2017.2 e 5,88% em 2018.1. Na disciplina PPB encontramos 5% de plágio em 2017.1 e 1,56% em 2017.2 e 2,72% em 2018.1. Por fim, na disciplina TAC constatamos a realização de 11,6% de plágio em 2017.1 e 3,07% em 2017.2 e 0,95% em 2018.1.

Note-se que apenas na TAC, na qual a intervenção limitou-se à inserção do Guia “Como fazer citações?”, a redução do plágio foi progressiva e contínua ao longo do período. Nas demais, o índice de plágio caiu de 2017.1 para 2017.2 e depois voltou a subir um pouco em 2018.1, porém sem alcançar as taxas

registradas inicialmente em 2017.1. Lembramos que nas disciplinas ICS e IECP houve a inserção do Guia “Como fazer citações?” inicialmente em 2017.1 e a abertura do Fórum sobre plágio a partir de 2017.2; enquanto na disciplina PAB houve apenas a postagem do Guia “Como fazer citações?” desde 2017.1.

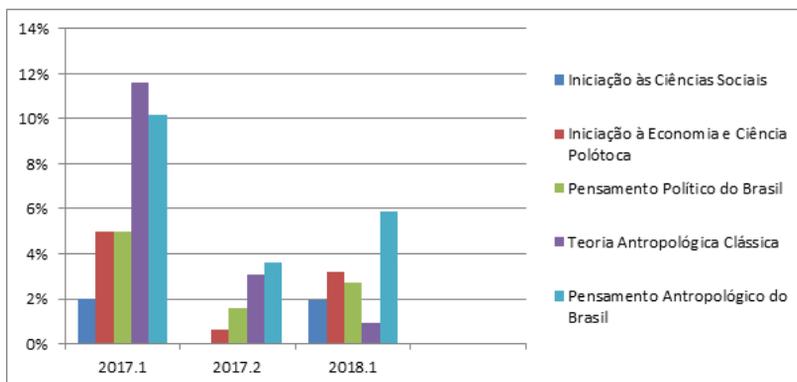
Ao contrário do que se verificou nas disciplinas com menos alunos, em POEB e SOC que possuem mais de 700 alunos, o índice de plágio apresentou um grande aumento no período de 2017.1 a 2018.2, sendo que em POEB o crescimento foi contínuo semestre a semestre e em SOC primeiro houve uma redução em 2017.2 para depois aumentar em 2018.1. Verificamos que na disciplina POEB: 0,71% de plágio em 2017.1 e 2,61% em 2017.2 e 21,83% em 2018.1. Na disciplina SOC, por sua vez, observamos 3,69% de plágio em 2017.1 e 1,2% em 2017.2 e 23,80% em 2018.1. Cabe ressaltar que em 2017.1 e 2017.2 essas disciplinas contaram apenas com a disponibilização do guia como intervenção e apenas em 2018.1 houve a abertura do fórum sobre plágio. No gráfico, a seguir, podemos observar a incidência de plágio em todas as disciplinas analisadas.

Gráfico 1 - Ilustração da porcentagem de plágio em todas as disciplinas analisadas.



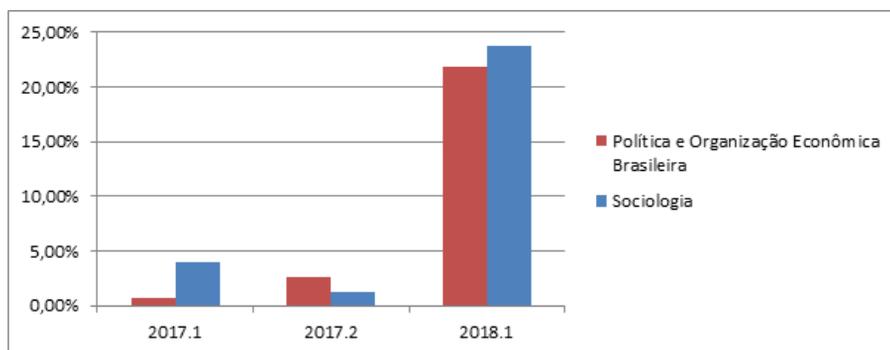
Com base nos dados levantados nas sete disciplinas, vê-se que as intervenções para prevenir o plágio variaram de duas formas diferentes. Pode-se afirmar que a quantidade de alunos em cada disciplina é uma importante variável a ser observada. Nota-se que houve uma redução da quantidade de plágios nas cinco salas com até 150 alunos (ICS, IECP, PAB, PPB e TAC); porém o número de plágios aumentou nas duas salas com mais de 700 alunos (SOC e POEB). A seguir, constata-se a incidência de plágio nas disciplinas com menos de 150 alunos.

Gráfico 2 - Ilustração da porcentagem de plágios em disciplinas com menos de 150 alunos



A redução do plágio verificada nas salas com até 150 alunos ocorreu de forma contínua e progressiva de 2017.1 a 2018.1 apenas na disciplina TAC, apresentando uma queda de 10,65 pontos percentuais no período. Nas outras disciplinas, também houve diminuição dos casos de plágio, entretanto na sequência do recuo verificado inicialmente de 2017.1 a 2017.2, constatou-se um ligeiro aumento no período seguinte sem que a quantidade de plágio voltasse ao patamar de 2017.1. Dessas disciplinas, a PAB foi a que apresentou a maior redução, de 4,32 pontos percentuais. Nessas salas, portanto, as intervenções se mostraram eficazes para combater a prática do plágio. No gráfico, a seguir, divisa-se a incidência de plágio em disciplinas com mais de 700 discentes.

Gráfico 3 - Ilustração da porcentagem de plágios



Em relação às salas com mais de 700 alunos, como já se observou anteriormente, verificou-se o crescimento do número de plágios, embora em um

primeiro momento na disciplina SOC, houvesse uma significativa diminuição caindo mais do que a metade dos casos de plágio. Portanto, com base nos dados analisados, em salas com mais de 700 alunos a intervenção de combate ao plágio não se mostrou exitosa, o que demandaria reavaliar como proceder para atingir o objetivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos, nesse estudo, uma experiência considerada exitosa referente à prática de plágio em alguns cursos de Ensino a Distância da Universidade Metropolitana de Santos. As medidas tomadas por professores e tutores foram consideradas exitosas uma vez que foi constatada a diminuição do número de textos copiados da internet. As práticas apresentadas tiveram distintas abordagens: algumas mais informativas outras promoveram reflexões sobre as formas de escrever as citações e as referências. Observamos a necessidade do esclarecimento para o aluno de que a cópia, sem referências, consiste em uma prática ilegal. A experiência do fórum foi importante nesse sentido, como uma prática objetiva na função de informar o aluno sobre as formas corretas de produzir textos e citações. É importante salientar que a intenção de nossa prática não foi de caráter punitivo, tampouco limitamos nossas ações ao julgamento ético da prática do plágio, mas focamos em nossas práticas educacionais (nas correções das avaliações e nas discussões do fórum) divulgando informações sobre a escrita textual e as formas de produzir citações.

Avaliamos que a introdução do fórum como intervenção foi positiva ao reduzir o número e plágios nas disciplinas com até cem alunos. Dessa forma, entendemos que o fórum contribuiu ao produzir uma comunicação mais efetiva em relação ao plágio. Outra observação importante foi notar que o fórum colaborou para coibir a sua incidência, pois os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre como o plágio não é uma prática aceitável na produção de textos. Além disso, o fórum também funcionou como um espaço para os alunos tirarem suas dúvidas sobre a prática do plágio, quanto com relação às normas para fazer as citações.

Destacamos que em um primeiro momento (ou seja, nas primeiras atividades dissertativas) nas salas com alto número de alunos, a ação do fórum não surtiu o efeito esperado. Essa constatação nos mostrou que a pesquisa não está encerrada e que se faz necessário prosseguir com o levantamento de dados nas salas com centenas de alunos e observar, de forma comparativa, as atividades dissertativas dentro das referidas salas.

A consideração mais importante foi observar que a prática do plágio deve ser entendida como algo recorrente, mas isso não pode ser considerado como normal e o assunto não pode ser ignorado, tanto por professores, quanto

por tutores e alunos. Assim, é preciso orientar os estudantes sobre a forma correta de construir o conhecimento científico, que tem nas práticas de escrita, de citação e de referência um de seus princípios básicos. O papel de educador também passa pela questão da ética e da construção do conhecimento, e nesse sentido, alertar sobre o plágio e ensinar sobre como fazer a utilização de textos de terceiros deve ser entendida como uma das ações mais exitosas da prática docente.

REFERÊNCIAS

BATISTELA, F. R. O plágio numa atividade de um curso a distância. *Acta Scientiae*, v.15, n.3, p.479-506, set./dez. 2013.

CAVALCANTE, A. *et al.* O plágio em ambiente educacional virtual: uma revisão da literatura. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*. V. 15 Nº 2, p. 1 – 10. Dezembro, 2017. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/79224/46116>>. Acessado em: 18 de novembro de 2018.

CORTELLA, M. S. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014

FARIA, J. de S.; ALMEIDA, A. L. de; MONTEIRO, P. O. O plágio na EAD: Reflexões pertinentes a partir das colocações dos discentes. *Educação no Século XXI*. Disponível em <<https://poisson.com.br/2018/produto/educacao-no-seculo-xxi-volume-6-2/>>. Acesso em 15 dez. 2018

FERRAZ, S. O. S.; Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.38, p.357-368, maio/ago. 2008

HOLLINGER, R. C.; LANZA-KADUCE, L. *Academic dishonesty and the perceived effectiveness of countermeasures: an empirical survey of cheating at a major public university*. *NASPA Journal*, v.33 n. 4, p. 292–306.

KARLINS, M. *et al.* *An empirical investigation of actual cheating in a large sample of undergraduates*. *Research in Higher Education*, v. 29, n 4, p. 359–364, 1988.

KROKOSZ, M. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 48 set.- dez. 2011.

PAIVA, V.L.M.O. Reflexões sobre ética na pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte. V. 5, n.1. p. 43 - 61, 2005.

SANTOS, F. R. Plágio discente no contexto da educação a distância. *Anais do VI SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR ENIAC 2014*, Vol. 1, No 6, p. 7-26.

ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

ALINE DINIZ PRADO LUZ
ANDREIA NAZARÉ DO NASCIMENTO
CHRISTIANE FELIX DA SILVA
FÁBIO STABELINI
MARIANA MEDINA MARTINEZ

RESUMO

Este artigo analisa a matriz curricular do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação a Distância oferecido pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), como parte de uma proposta de formação continuada ao corpo docente que leciona nos cursos de graduação e pós-graduação em EAD da mesma universidade. O objetivo é investigar como os conteúdos trabalhados no curso contribuem para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem na Educação a Distância. Esta reflexão se justifica pela importância em garantir aos docentes de EAD uma formação atualizada com as tecnologias de informação empregadas nesta modalidade educacional. A metodologia utilizada passa por uma revisão bibliográfica sobre cultura tecnológica (LEVY, 2009; BUCKINGHAM, 2010), globalização (IANNI, 1994) e abordagens sobre aprendizagem móvel, ubíqua e construtivista (BARROS, 2009; KOOLE, 2010; MOORE & KEARSLEY, 2007). Nos resultados são discutidos os impactos desta formação em três aspectos distintos: a) didático: notou-se que o incentivo ao uso de diferentes ferramentas tecnológicas nos Ambientes Virtuais permite que professores e tutores possam ser mediadores do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a autonomia do aluno e a construção de novos conhecimentos; b) tecnológico: o uso de novas ferramentas de avaliação (mapas cognitivos e cartografias conceituais) possibilitam métodos de avaliação individualizados; c) corporativo: foram trabalhados no curso os potenciais melhoramentos na qualidade da gestão administrativa, estimulando os profissionais a uma gestão participativa e favorecendo a circulação de ideias e materiais dentro da universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. Formação continuada. Tecnologias de educação e informação. Cultura tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar a matriz curricular do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação a Distância oferecido pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) como parte de uma proposta de formação continuada ao corpo docente que leciona nos cursos de graduação e pós-graduação em EAD da mesma universidade.

Entende-se que a Educação a Distância (EAD), ao utilizar-se de novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), requer dos seus professores e tutores uma formação específica, tanto em seus aspectos didáticos e corporativos quanto em seus aspectos tecnológicos. Com isso em vista, nossa preocupação central neste artigo é compreender como a formação em Educação a Distância contribui para aprimorar o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais.

Esta proposta se justifica pela dimensão fundamental de garantir aos docentes de EAD uma formação atualizada com as tecnologias de informação empregadas nesta modalidade educacional, pois a formação adequada dos professores poderá proporcionar práticas pedagógicas exitosas.

Um dos objetivos deste artigo é investigar quais os impactos deste investimento nas práticas educativas em EAD do corpo docente da UNIMES. A partir da realização de uma revisão acerca do conteúdo que foi disponibilizado, ainda pretende-se localizar o curso dentro de um processo no qual o papel desempenhado pelas tecnologias torna-se absolutamente determinante e incontornável, tendo em vista as práticas contemporâneas de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que a EAD requer um tratamento adequado de todos os integrantes ali envolvidos com responsabilidade e desenvolvimento para o ensino e a aprendizagem, para que todos compreendam a filosofia empregada e as abordagens metodológicas disponíveis. Os investimentos em recursos humanos são fundamentais para melhorar a formação e atuação do corpo docente em suas tarefas pedagógicas, já que as tecnologias no campo educacional estão em constante mudança. A incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional transformou profundamente os processos pedagógicos e a mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Marco Silva (2010, p. 38-46), em um artigo que discute "os desafios à formação dos professores na cibercultura", aponta que para educar em cursos *on-line*, o educador precisa se apropriar das novas mídias, conhecer as dinâmicas do hipertexto, adotar a interatividade como novo paradigma de comunicação e da aprendizagem, além de potencializar a comunicação utilizando interfaces da internet. Diante deste cenário, a formação e preparação do corpo docente é absolutamente necessária para acompanhar tais transformações tecnológicas.

Neste contexto, vale ressaltar que os conteúdos de sua formação devem atender as especificidades da formação nas áreas que englobam os fundamentos em EAD, pois o aprendizado do docente depende muito do seu desempenho e sua disponibilidade para o autoconhecimento. Por isso, é importante que o projeto pedagógico das instituições seja inovador e que os cursos a distância trabalhem com uma nova concepção de ensino e aprendizagem de fácil acesso e manuseio, para que assim os docentes tenham um bom entendimento sobre o conteúdo programático disponível, sobre a dinâmica do curso e sobre o *design* e as funcionalidades dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Portanto, a formação do corpo docente para o desempenho de tarefas específicas, bem como sua familiarização com os AVA contribui para a contemplação do potencial dos processos de aprendizagem a distância. Isto é, a necessidade da interação das pessoas entre si na construção desses processos, para buscar meios e identificar os caminhos das informações dentro do ambiente virtual. O professor ou tutor deve explorar o potencial dos ambientes de aprendizagem ampliando o acesso a informações atualizadas e empregando mecanismos de busca, seleção e participação. Como exemplo prático, o registro de processos e atividades favorece a mediação pedagógica, pois criam-se espaços para a representação do pensamento e a produção de conhecimento (DALLACOSTA et al, 2004).

A metodologia a ser utilizada passa por uma revisão bibliográfica dos principais textos e autores que foram apresentados durante o curso. Essa revisão permitirá construir uma visão sinóptica da experiência e do processo de aprendizagem. Depois do desenvolvimento desse quadro, pretende-se acrescentar algumas reflexões em escala aumentada, tratando de inserir as recentes transformações da educação dentro da escalada da cultura tecnológica ou cibercultura (LEVY, 2009; BUCKINGHAM, 2010).

Com base nos conceitos discutidos entre estes autores, partir-se-á de uma análise da matriz curricular da pós-graduação em Educação a Distância para compreender como os conteúdos trabalhados no curso contribuem para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem na EAD.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OS DESAFIOS DE FORMAR-SE PROFESSOR/TUTOR NA CIBERCULTURA

O curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação a Distância oferecido pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) tem como objetivo contribuir para uma formação continuada de todos os professores e tutores que atuam nos cursos EAD da universidade. O objetivo do curso é oferecer uma formação ao corpo docente e qualificar seus profissionais com o desenvolvimento de competências adequadas às demandas mais atuais do ensino na mo-

dalidade a distância. Com uma carga horária de 410 horas, o curso está estruturado em oito componentes curriculares: I. Gestão e Políticas em EAD; II. Educação e Cibercultura; III. Metodologia da Pesquisa Científica; IV. Ambientes Virtuais de Aprendizagem; V. Docência e Tutoria em Educação *On-line*; VI. Múltiplos Recursos na Aprendizagem *On-line*; VII. Avaliação da Aprendizagem em EAD; VIII. Trabalho de Conclusão de Curso.

Todo o conteúdo pedagógico é apresentado por meio de aulas-texto e videoaulas, além de sugestões de leituras e vídeos para aprofundamento de estudos. A plataforma utilizada é o Moodle (*Modular object oriented dynamic learning environment*). Nos AVA, existe uma variedade de interfaces que possibilitam trabalhar e conduzir diferentes estilos de aprendizagem, permitindo assim a personalização do ensino de acordo com o perfil dos estudantes. A estrutura educativa no Moodle conta com uma flexibilidade na aprendizagem que é fundamental para um processo pedagógico mais democrático e participativo. Assim, os alunos da pós-graduação, que também atuam como professores/tutores de EAD, podem experimentar o AVA com o olhar de um aluno. A perspectiva de aluno é fundamental para que, professores e tutores, possam compreender as dificuldades e as facilidades que alunos enfrentam no ambiente virtual.

Em Docência e Tutoria em Educação *On-line* foram abordadas as principais discussões sobre o papel do professor e tutor no modelo de Educação a Distância, de acordo com uma abordagem construtivista. A experiência da aprendizagem a distância, segundo Moore e Kearsley (2007), deve promover o diálogo e a interação entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino - alunos, professores e tutores. Portanto, trata-se de uma metodologia dialógica e relacional, muito próxima à teoria de Vygotsky sobre o aprendizado, em que o aluno é quem constrói o conhecimento a partir da aproximação e diálogo estabelecidos com professor, material e ambiente escolar.

Com essa discussão em vista, a educação comprometida com a construção do conhecimento pode ser desenvolvida a partir de diálogos amplos e democráticos sobre os conteúdos de aprendizado. Na EAD o diálogo necessariamente é intermediado pelas TIC, cujas ferramentas são fundamentais para: a) a criação de ambientes de conversação (como os Fóruns de discussão, chats, conferências) e espaços de compartilhamento (como as nuvens de armazenamento); b) criação de ambientes virtuais que colaboram para a descentralização das informações (como as bibliotecas virtuais, portais de periódicos, manuais virtuais etc.). Tais ferramentas tecnológicas propiciam, de diversas formas, a produção coletiva do conhecimento, já que os alunos podem se apropriar delas e utilizá-las da forma que lhes for mais adequada em sua aprendizagem.

Além disso, esta disciplina ofereceu um panorama amplo sobre as transformações da EAD ao longo dos anos e a forma como a incorporação dessas

tecnologias tem alterado a relação professor/aluno, assim com o processo de aprendizagem. A expansão de novas plataformas, a utilização de games e dispositivos móveis no âmbito da educação também foram abordados neste componente curricular, demonstrando assim, o uso de metodologias ativas, tais como a sala de aula invertida, aprendizagem híbrida, método do caso, aprendizagem baseada em problemas e problematização, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em games (gamificação), dramatização e simulação. Nota-se que estes recursos tecnológicos exigem uma dinâmica e uma prática específicas, por isso é necessário pensar em mudanças no processo de aprendizagem e dos seus atores envolvidos.

A discussão fomentada nesta disciplina é fundamental para os professores e tutores de EAD porque, como mostra Freitas (2009), as crianças nascidas na era da cibercultura estão envolvidas num processo de letramento diferentes da geração adulta (seus possíveis professores). Esta nova geração vivencia o letramento digital, definido como:

O estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel do maior problema enfrentado pelos professores é a falta de domínio (SOARES apud FREITAS 2009, p. 59).

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação nos processos de aprendizagem gerou muitas reflexões. Como utilizá-las pedagogicamente de maneira emancipadora sem recair numa utopia tecnológica essencialmente instrumentalista e individualista? Um caminho possível seria a recusa em imaginar esses dispositivos apenas como meios de comunicação, ao invés disso, encará-los como produtos de uma cultura tecnológica, ou seja, será preciso encarar os dispositivos tecnológicos como resultados da reunião de todos os aspectos que estão vinculados ao uso dessas tecnologias, conforme mostra Buckingham (2010):

Conclui-se que o letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na web, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico. Em relação à Internet, por exemplo, as crianças precisam saber como localizar e selecionar o material – como usar os navegadores, hiperlinks, os mecanismos de procura etc. Mas parar por aí é confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental ou funcional: as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação. Como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento. Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas (BUCKINGHAM, 2010, p.49).

No caso da formação de professores e tutores para atuarem na Educação a Distância, é preciso efetuar uma transformação no conceito de letramento digital, trabalhado por Buckingham (2010). Isso acontece porque os profissionais da EAD precisam avançar em temas que o conceito original não pretende abordar, como os recursos da aprendizagem *on-line* e a linguagem dialógica, fundamentais para produzir um espaço democrático de construção do conhecimento. A disciplina de Docência e Tutoria em EAD fornece um panorama bastante estimulante para pensarmos as contribuições que poderão compor o TCC e, por conta disso, aparece com relativo protagonismo: foi a partir dela que se tornou possível estabelecer as conexões e realizar as reflexões que compõem este artigo.

A proposta da disciplina Gestão e Políticas em EAD mostra o contexto histórico de implantação da EAD no Brasil, discutindo as principais políticas públicas que regulamentam o funcionamento dos cursos. A partir dessa discussão é possível compreender os principais desafios dos cursos *on-line* para o cenário da educação, assim como as etapas e os desafios para planejar, implantar e aprimorar cursos a distância. Nesta disciplina são trabalhadas, sobretudo as formas de gerenciamento da EAD, contribuindo para que os profissionais da área saibam como planejar cursos e ajustá-los conforme novas demandas. Esta formação permite que também os docentes possam ser multiplicadores de novos cursos ou polos educacionais.

Em Educação e Cibercultura, a proposta da disciplina é oferecer uma discussão sobre as transformações tecnológicas e culturais da pós-modernidade e suas interfaces com a educação. O panorama teórico apresentado é relevante porque propõe uma reflexão crítica das principais mudanças no âmbito educacional com a incorporação de novas TIC e a necessidade em adotar ferramentas educativas adequadas à EAD. Pierre Lévy (2009) define ciberespaço como:

[...] O espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste em uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso. (LEVY, 2009, p.92).

Na discussão deste componente curricular, a educação ubíqua e construtivista mostra-se como a abordagem pedagógica mais adequada para os ambientes virtuais. Koole (2010) defende o modelo de sistema de aprendizagem móvel, no qual os dispositivos tecnológicos são considerados componentes ativos nos processos de aprendizagem, já que os alunos participam de sua aprendizagem em diferentes locais, em temporalidades diversas e interagem

com inúmeras pessoas e sistemas de informação. Esta compreensão contribui para que no exercício da docência, os professores possam explorar diversas tecnologias, como ferramentas educativas específicas para cada perfil de aluno.

O fenômeno da globalização teve seu início na década de 1970. Desde então este processo tem alterado significativamente inúmeros aspectos da vida contemporânea, segundo a discussão é de Ianni (1994).

Ianni reconheceu que o fenômeno da globalização é caracterizado por uma necessidade: a de pensar as relações sociais, ou seja, as relações econômicas, políticas, históricas, culturais, geográficas e produtivas, em escala mundial. Além disso, que um dos aspectos principais deste fenômeno.

Esse fenômeno é caracterizado pela necessidade de se pensar nas relações sociais (culturais, produtivas, econômicas, políticas, históricas e geográficas) em escala mundial. A globalização é facilmente percebida através de um dos seus aspectos principais, o desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação. Impressiona a velocidade com que as informações chegam até nós. Notícias sobre fatos e acontecimentos, mesmo os que tenham ocorrido há milhares de quilômetros de distância, estão disponíveis quase instantaneamente. É por conta de características como essa que o fenômeno da globalização torna-se fundamental para uma compreensão mais precisa de todos os processos que temos vivido durante as últimas décadas. Também, para pautarmos nossas iniciativas de acordo com as possibilidades reais acerca do mundo no qual habitamos (STABELINI, 2017, p. 8).

Portanto, também para uma compreensão adequada a respeito dos processos sociais contemporâneos é necessário pensar a relação entre educação e cibercultura a partir do fenômeno da globalização. Com essa compreensão, os impactos da Revolução Técnico-Científica do século XX podem ser medidos por intermédio das alterações que esta segue promovendo nos modos de vida e consequentemente nos processos de ensino e aprendizagem.

Na disciplina, Ambientes Virtuais de Aprendizagem vimos que é possível utilizar inúmeras ferramentas de aprendizagem nos AVA e criar ambientes de aprendizagem de acordo com o perfil de cada estudante.

O Moodle permite criar três formatos de cursos: social, semanal e modular. O social é baseado nos recursos de interação entre os participantes e não em um conteúdo estruturado, já o semanal e o modular são estruturados e são centrados na disponibilização de conteúdos e na definição de atividades (BARROS, 2009, p.127).

Existem diversas possibilidades de conduzir a metodologia de trabalho *on-line* com as ferramentas disponibilizadas e flexibilizadas pelo Moodle, baseadas na teoria dos estilos de aprendizagem. Barros (2009) aponta que existem quatro estilos de aprendizagem: o estilo de aprendizagem ativo, reflexivo, teórico e pragmático.

Ao desenvolver uma proposta de curso com o Moodle é possível criar algumas estratégias de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem. Essa flexibilidade contribui para alcançar resultados significativos de aprendizagem e de rendimento dos alunos nos cursos *on-line*, já que existirá maior motivação e participação dos alunos. Com isso em vista, o docente, ao buscar as ferramentas educativas mais adequadas para cada perfil, pode individualizar o processo de ensino e aprendizagem e trabalhar de maneira singular a motivação em cada estudante. A discussão fomentada nesta disciplina é fundamental para aprimorar a atuação profissional docente já que o professor em EAD pode diversificar a sua prática pedagógica levando em conta a individualidade de cada aluno.

Em Múltiplos Recursos na Aprendizagem *On-line* vimos as principais teorias e ferramentas para uma aprendizagem colaborativa na Educação a Distância, dentre elas as ferramentas de coordenação, de comunicação, de cooperação e de administração. Vimos as principais ferramentas do Moodle e as suas mais diversas funcionalidades. Além disso, conhecemos alguns softwares de mapas cognitivos e cartografias conceituais para auxiliar o professor a adotar uma postura de mediador de conhecimento.

Isso quer dizer que ao conhecer e compreender os possíveis usos dessas ferramentas é imprescindível para que o docente em EAD não reproduza nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem as mesmas posturas das salas de aula presenciais. Essas novas tecnologias permitem uma aprendizagem socioconstrutivista, a partir da qual o professor não é o detentor do conhecimento, ele é o mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Na disciplina de Avaliação da Aprendizagem em EAD foi possível revisar os principais conceitos de avaliação educacional nas práticas de Educação a Distância, ou seja, objetivou-se a compreensão de como as novas ferramentas da EAD podem contribuir em processos avaliativos, pluralizando e flexibilizando as possibilidades de avaliação da incorporação do conhecimento pelos alunos.

A possibilidade de trabalhar com as avaliações por meio de uma cartografia cognitiva, por exemplo, através de mapas conceituais, mapas mentais ou webmaps, foi bastante enriquecedora no sentido de imaginarmos as novas possibilidades, em relação aos processos avaliativos, desencadeadas pelas crescentes iniciativas de ensino e aprendizagem a distância. Tal aspecto remete diretamente aos objetivos deste artigo, a saber: de uma visão a partir do que foi estudado no curso para uma compreensão dos processos educativos e sociais resultantes do fenômeno globalização e do conseqüente advento da cultura tecnológica.

Por último, na disciplina Metodologia da Pesquisa Científica foram abordados os fundamentos epistemológicos da prática científica e da pesquisa.

Coube a esta disciplina identificar e contextualizar normas e técnicas apropriadas para a elaboração e desenvolvimento dos trabalhos científicos (segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT). A disciplina apresentou conteúdos com normas e técnicas na evolução da pesquisa acadêmica, dando ênfase à importância da padronização dos produtos científicos, ou seja, artigos e demais artefatos acadêmicos. Nesta disciplina, permitiu explorar as ferramentas e técnicas de exposição das pesquisas científicas, compreendendo a escrita para a elaboração dos trabalhos científicos acadêmicos.

A ética e conduta científica apresentada na disciplina é um registro muito importante para que o docente ou tutor consiga chegar ao resultado que deseja, pois nos trabalhos acadêmicos científicos deve-se ter cautela na forma e maneira de expor sua ideia e a mesma coisa vale para as demais atividades acadêmicas, incluindo pequenos trabalhos ou questionários dissertativos. Um texto apresentado de maneira aleatória e diversa da padronização científica perde em credibilidade, ou seja, em confiança e originalidade do resultado obtido.

Depois de realizada essa revisão a respeito dos principais aspectos dos componentes curriculares que compuseram o curso que, por sua vez, visa formar profissionais habilitados a exercerem atividades de tutoria e docência na modalidade EAD pretende-se discutir os conceitos de cultura tecnológica e cibercultura, destacando as relações existentes entre as práticas de ensino e aprendizagem com os processos sociais mais amplos. O que se busca nas considerações finais é, portanto, estabelecer conexões entre as resultantes do fenômeno da globalização e da expansão da cultura ocidental e a formação de tutores e docentes para atuarem na modalidade de Educação a Distância.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam novas formas de acesso à informação e conseqüentemente novos estilos de aprendizagem. Segundo Levy (2009), esses novos estilos, aplicados a processos de ensino e aprendizagem favorecem o compartilhamento das informações, ampliando o potencial individual e coletivo dos estudantes. Um novo modelo de construção do conhecimento, aberto e em constante evolução faz-se necessário a fim de superar a ideia de um conhecimento pronto e acabado. Portanto, é no contexto de desenvolvimento dessas TIC que os processos educativos estão se reorganizando, abrindo caminho para uma aprendizagem em rede.

A partir da materialização deste artigo, resultado de um esforço coletivo, tornou-se claro que o desenvolvimento das modalidades de educação a distância subscreve um processo social mais amplo, a saber: o crescimento da cultura tecnológica ou cibercultura, desencadeado pela Revolução Técnico-Científica-

Industrial, a partir do fenômeno da globalização do capitalismo. Com isso, a principal contribuição deste esforço foi a de oferecer uma perspectiva deste processo a partir da experiência da formação para docência e tutoria *on-line*.

O curso de Pós-Graduação em Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), base de todo o artigo realizado, investe na formação de seus docentes e tutores em três aspectos distintos, mas combinados na atuação dos profissionais: o didático, o tecnológico e o corporativo.

No aspecto didático, destacou-se o aprofundamento nas teorias pedagógicas construtivistas, que incluem a valorização da autonomia de cada aluno dentro do processo de aprendizagem. Em EAD, pode-se verificar esse sentido através do incentivo ao uso de ferramentas tecnológicas apropriadas, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que permitem a descentralização do acesso à informação, com espaços destinados a diálogos continuados e compartilhamento de arquivos. A partir daí, é possível compreender satisfatoriamente as transformações da relação professor-aluno ocasionadas pelo crescimento das experiências de educação a distância; espera-se que o professor e o tutor sejam mediadores do processo de aprendizagem dos estudantes, apresentando-lhes as ferramentas adequadas para a construção de novos conhecimentos.

No aspecto tecnológico, destaca-se o incentivo a um processo de apropriação, por parte dos professores e tutores, das novas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, as ferramentas de avaliação *on-line*, como os mapas conceituais e as cartografias cognitivas. Essas ferramentas permitem flexibilizar e dinamizar os momentos avaliativos dentro do processo de aprendizagem. Permitem também que os professores e tutores possam avaliar os alunos por meio de processos personalizados e formativos, considerando os diversos critérios pedagógicos. Essa apropriação das ferramentas de avaliação evidencia a multiplicação das possibilidades para as modalidades de educação a distância em relação aos métodos consagrados nas salas de aula presenciais.

No aspecto corporativo, destaca-se a contribuição da discussão a respeito da implantação da EAD no Brasil, que permitiu que os profissionais tenham uma visão mais ampla sobre as etapas de planejamento, implantação e aprimoramento dos cursos a distância realizados dentro de um ambiente corporativo. Questões como a oscilação das taxas de evasão dos alunos e os potenciais melhoramentos na qualidade da gestão administrativa foram contempladas e compreendidas a partir de uma abordagem sobre os desafios para a gestão administrativa e pedagógica em EAD. Nesse sentido, os profissionais de educação a distância são estimulados a comporem uma gestão participativa, favorecendo a circulação de ideias e materiais dentro da universidade.

Com essa conclusão, ficam contemplados os principais objetivos desse artigo: demonstrar como a formação em EAD contribui para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, bem como compreender quais os impactos específicos na atuação profissional dos docentes e tutores do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES Virtual. Ainda, foi possível localizar as transformações dos processos de ensino e aprendizagem, potencializadas pela educação a distância, dentro de um processo social mais abrangente, chamado de cultura tecnológica ou cibercultura (LEVY, 2009; BUCKINGHAM, 2010).

Tendo em vista a gama de recursos e possibilidades abordadas no presente artigo, abrem-se novas possibilidades para a retomada e o aprofundamento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. M. V. Os estilos de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem Moodle. In: ALVES, L. BARROS, D. OKADA, A. (org.) **Moodle Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.

BUCKINGHAM, D. **Cultura Digital, Educação Midiática e o lugar da Escolarização**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em <<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Tecnologias%20Educacionais/Cultura%20Digital,%20educacao%20midiatica.pdf>>. Acesso 18 nov. 2018.

DALLACOSTA, Adriana; SOUZA, Daniela Debastiani; TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Vídeo digital e a Educação. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 15, 2004, Manaus. **Anais eletrônicos**. Manaus: UFAM, 2004. p. 419-428. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/343/329>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FREITAS, M. **A formação de professores diante dos desafios da cibercultura**. In: Cibercultura e formação de professores. Editora Autêntica, Belo Horizonte, 2009.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estud. av.** São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, agosto de 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200009>. Acesso em: 15 fev. 2019.

KOOLE, Marguerite L. **Mobile Learning: transforming the delivery of education and training**. Edmonton: Athabasca University, 2010.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos on-line. **Revista digital de tecnologias cognitivas**, São Paulo, n. 3, jan-jun 2010, p.36-51. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/educacao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_on-line-marco_silva.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

STABELINI, F. **Desenvolvimento Humano e Social**. In: Projeto Newton Paiva. 1. ed. Florianópolis: Delinea, 2017. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/53054875/desenvolvimento-humano-e-social-livro>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

A IMPORTÂNCIA DA MENSAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO MEIO DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS PARES E FORTALECIMENTO DO APRENDIZADO

ANDICLEIA PEREIRA DA SILVA
CARLA CREVELANTI MARCÍLIO
DEBORA REFFI DE SOUZA
ELIANA OLIVEIRA PEDREIRA LIMA
LUCIANA NOGUEIROL LOBO MARCONDES

RESUMO

Este artigo apresenta a importância da mensagem no ambiente virtual de aprendizagem, mostrando-se como um exitoso instrumento de fortalecimento mútuo do saber. Foram analisadas mensagens ocorridas no núcleo de Educação a Distância da Unimes, promovidas em três cursos: Música, Serviço Social e Gestão Pública, a fim de demonstrar como estas contribuem para o processo de aprendizagem bilateral dos pares de forma impactante. Ademais, analisamos a necessidade de interação no AVA e suas consequências, considerando a mensagem como uma ferramenta, de regra, assíncrona. Com o intuito de atingir os objetivos pretendidos foi elaborada revisão teórica, tendo como base a pesquisa bibliográfica. Consta-se, como resultados obtidos, que as mensagens utilizadas de forma pedagógica e em tempo hábil reduzem as distâncias inicialmente criadas pelo computador, mostrando-se como pilares do aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas exitosas. Interação. Mensagens.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como tema a importância das mensagens no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tendo em vista uma das ferramentas de aproximação e acolhimento utilizadas no AVA, denominada mensagem. Serão analisadas mensagens enviadas pelos professores, tutores e alunos, realizadas nos

dois últimos anos, nos cursos de Música, Serviço Social, Gestão Pública e Letras todos ocorridos na modalidade de Educação a Distância (EAD) da Universidade Metropolitana de Santos.

O artigo pretende demonstrar, de forma quantitativa e exemplificada, que as mensagens praticadas entre os pares do Ensino a Distância geram, de plano, o acolhimento ao aluno, com o conseqüente aprimoramento do ensino, promovendo uma aprendizagem efetiva, posto que proporcionam a comunicação, assíncrona e, até mesmo, síncrona. É patente que as ferramentas de interação, utilizadas na educação a distância, auxiliam muito no processo ensino-aprendizagem. Contudo, a efetivação desta depende estritamente de seu uso de modo pedagógico e adequado aos objetivos do curso.

Prado apud Piaget (s.d.) afirma que é necessário haver várias situações de aprendizagem, nas informações trabalhadas com os alunos, que o levam a um processo contínuo de (re) construção do conhecimento. Moran (2013, p.29) completa dizendo que “Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceitualização, entre a teoria e a prática”.

Justifica-se o interesse pelo tema no momento em que se evidencia o poder da interação existente nas trocas de mensagens entre os pares presentes na Educação a Distância diante do desenvolvimento do conhecimento tanto do aluno como do professor/tutor. Do ponto de vista acadêmico, sua relevância se sustenta porque esses diálogos aproximam, não só as partes, mas também os conhecimentos, fortalecendo e alinhando maximamente as relações. Nesse diapasão, manifesta-se Aretio et. al (2002, p. 117): “[...] um dos problemas que os estudantes da modalidade à distância mais acusam é a solidão e o distanciamento do professor e dos companheiros de estudo”, problema este que desaparece diante da aproximação gerada pela troca de mensagens. Quanto à relevância profissional, entende-se que a interação movida pelo diálogo constante entre os pares, através da troca de mensagens, gera conhecimento para todos os envolvidos. Na perspectiva social, as mensagens, ao promoverem o diálogo, tornam possíveis os aprimoramentos do conhecimento e da visão de mundo.

Assim, o problema de pesquisa deste artigo tem como foco investigar como as mensagens contribuem para o processo de aprendizagem construtivista¹ dos pares envolvidos.

O objetivo geral funda-se na análise de mensagens realizadas no núcleo de Educação a Distância da Unimes e da contribuição destas na aprendizagem bilateral dos pares. Por seu turno, os objetivos específicos se constituem em analisar a necessidade de interação de uma forma geral e suas conseqüências; verificar a ferramenta mensagem como instrumento de interação, seja ela sín-

¹ “A construção de conhecimentos pelo aluno e pela aluna possível graças à atividade que eles desenvolvem para atribuir significado aos conteúdos escolares apresentados” (Coll et al, 2009).

crona, ou, como se dá na maioria das vezes, assíncrona, mas sempre com efetividade e agilidade no processo; e, por fim, apresentar mensagens realizadas na Educação a Distância da Unimes promovidas em três cursos, a saber, Música, Serviço social e Gestão Pública avaliando o impacto desse diálogo de aproximação mediado pelo computador.

Silva, Ribas e Catapan (2015) apontam a necessidade de ir além de se atender à demanda por educação formal, entendendo que as instituições que oferecem a EAD devem empenhar-se no intuito de alcançar um ensino de qualidade. Para tanto é necessário que se atue com práticas e ferramentas exitosas, as quais promovam a mediação e a interação, incentivem a pesquisa, colaborem com resultados e principalmente auxiliem o aluno a desenvolver o pensamento crítico.

A metodologia apresentada para a elaboração deste artigo envolve revisão teórica, ou seja, esta foi desenvolvida por meio de pesquisas bibliográficas realizadas em artigos científicos e livros, conforme a linha de pesquisa apresentada juntamente com as práticas exitosas ocorridas.

A prática do diálogo através das mensagens efetivas no AVA representa experiências exitosas do EAD da Unimes Virtual, posto que ao aproximar as partes envolvidas, isto é, aluno, professor e tutor, gera uma relevante troca de conhecimentos, abrindo inovadoras possibilidades de aprendizagem.

O artigo está dividido em três partes, sendo que a primeira seção trata da discussão teórica sobre a interação e suas formas, focando, posteriormente, na troca de mensagens no AVA. A segunda conceitua e diferencia as ferramentas como síncronas ou assíncronas, contextualizando a mensagem nesse panorama, bem como analisando o tempo hábil para resposta, com o fim de efetivar o diálogo. Por fim, a terceira apresenta mensagens ocorridas no núcleo de Educação a Distância da Unimes Virtual, ou seja, experiências exitosas efetivadas junto aos cursos de Música e Gestão Pública tem o condão de demonstrar a interação como ferramenta de aproximação e conseqüente aprendizado mútuo.

2 A IMPORTÂNCIA DA MENSAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO MEIO DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS PARES E FORTALECIMENTO DO APRENDIZADO

2.1 A interação na educação a distância

É sabido que o conceito positivista de aprendizagem no qual o aluno é somente receptor passivo do saber transmitido pelo professor já foi questionado e discutido nas ciências sociais, cuja visão do conhecimento é construída pelos atores envolvidos nesse processo de troca de conhecimento bem como,

ensino e aprendizagem, a qual parte do pressuposto da interação para edificar o conhecimento das partes envolvidas nessa troca.

Assim, para entender a interação na Educação a Distância elucidaremos a importância do diálogo, da troca de conhecimento, no processo construtivista da busca pelo aprendizado.

De acordo com Munhoz (2014), a priorização do diálogo e da interação são mais eficazes no tocante ao despertar do interesse e motivação do aluno, ainda segundo o autor supracitado, a interação é essencial para a aprendizagem significativa.

Nesse contexto, os papéis e funções de aluno e professor são redefinidos na modalidade da Educação a Distância, pois o professor passa a exercer a mediação do aluno diante do conhecimento buscado, considerando sua trajetória pessoal, ou seja, o aluno assume o protagonismo no processo de aprendizagem refletindo diretamente na reformulação dos materiais didáticos no Ensino a Distância.

Isto posto, conforme Munhoz (2014), a evolução na produção do material didático disponível para o aluno da modalidade em Educação a Distância a partir da inclusão de vídeos, chats, webconferências, fóruns, dentre outros, proporcionou a interatividade desse aluno no processo de formação com as demais partes presentes no ambiente virtual de aprendizagem, professor/tutor e colegas de curso.

Por fim, é fato que a interação na modalidade na Educação a Distância é fundamental para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem no ambiente virtual de ensino, pois possibilita aos alunos e professor/tutor a construção e reconstrução constante do conhecimento e troca deste.

2.2 As ferramentas de aprendizagem síncronas e assíncronas

Moran, Massetto e Behrens (2013) fazem uma análise sobre as características do professor que assume o papel de mediador pedagógico. Na visão destes, o docente deve voltar seus olhos ao aprendizado do aluno, colocando-o como integrante básico do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o aprendiz deve estar envolvido no planejamento, na elaboração e nos métodos utilizados à aplicação curricular.

Na Educação a Distância contemporânea esse envolvimento é apenas possível por intermédio das TICs, isto é, tecnologia da informação e comunicação, porque, como detalhado na pesquisa dos autores mencionados acima, as TICs, por meio de suas mais atuais ferramentas, estimulam e encorajam o contato, a cooperação e as respostas direcionadas, denominadas *feedbacks*. Assim, mesmo a distância, tais ferramentas promovem um ensino que tem por foco o

respeito ao talento e o modo de aprender de cada aluno de forma individualizada.

Dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na sala de aula propriamente dita, há ferramentas que promovem a educação a distância do século XXI. Cabe esclarecer que essas ferramentas, configuradas dentro da sala virtual, podem ser síncronas ou assíncronas, de modo a receber o aluno, acolhendo-o e incitando-o ao aprendizado constantemente.

A *webconferência* e os chats são exemplos de ferramentas síncronas utilizadas na educação a distância, posto que possibilitam interação imediata. Ademais, no caso do *chat*, o histórico das conversas pode ser armazenado para futuras consultas, o que aumenta as possibilidades de aprendizado pelos discentes, ainda que de forma assíncrona.

O fórum e a mensagem, por seu turno, são exemplos de ferramentas assíncronas, porém estando professor/tutor e aluno *on-line* o retorno será síncrono. Os fóruns podem ser um ensaio para as atividades avaliativas, isto é, uma prévia da proposta de aprendizado que avaliará os discentes posteriormente. Nesse espaço, os alunos podem interagir entre si, posto que as postagens são visíveis para todos os integrantes da sala. Todos podem interferir com suas opiniões sobre as escritas alheias.

A mensagem, nosso objeto de estudo nesta pesquisa, é uma das mais interessantes ferramentas dentro do ambiente virtual de aprendizagem, pois esta possibilita o atendimento personalizado do aprendiz, encorajando-o a questionar, opinar, reclamar, elogiar, agradecer, enfim, manifestar-se sem nenhum tipo de receio, uma vez que sua participação é sigilosa e há discricção e respeito por parte do professor que recebe essa mensagem.

Na verdade, todas as ferramentas distribuídas dentro do AVA são organizadas de modo a promover a interação educacional e a mensagem humaniza este aprendizado.

Ensinar é um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas também é um processo profundamente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, um caminho próprio, dentro do que está previsto para a maioria. A sociedade ensina. As instituições aprendem e ensinam. Os professores aprendem e ensinam. Sua personalidade e sua competência ajudam mais ou menos. Ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas). (MORAN, MASSETTO e BEHRENS, 2013, p. 22).

Para que essa interação ocorra de forma efetiva, a comunicação deve ser utilizada em função da aprendizagem. Considerando tal afirmação, salientamos que na Educação a Distância essa comunicação pode se dar através de diversas ferramentas, contudo a mais direta e efetiva ou aquela que gera uma aproximação

mação eficaz entre os pares é a mensagem, ferramenta costumeiramente assíncrona e de extrema importância na sala de aula virtual. Por meio desse instrumento de comunicação se transmite informações, dúvidas são debatidas, lançam-se perguntas, utiliza-se da metalinguagem² apresentando ao aluno as demais ferramentas dispostas no sistema, tudo através da troca de mensagens. Salienta-se que esse diálogo constante realizado entre professor e aluno que possibilita um atendimento mais individualizado ao aprendiz, ainda que assíncrono, somente terá um resultado positivo se o *feedback* for apresentado de forma célere e pontual.

2.3 A correlação entre o tempo de resposta das mensagens assíncronas e as táticas exitosas.

Ao se pensar em práticas exitosas no ensino é preciso ir além e analisar como se dá o processo de educar, transformando vidas e ajudando o aprendiz na criação de sua identidade.

O campo de mensagens é o espaço para a conversa particular entre discente e docente dentro do AVA, e o que faz com que a prática dessa ferramenta assíncrona seja exitosa é o tempo de resposta ofertada ao aluno. Essa resposta deve ocorrer em tempo hábil possibilitando ao aluno a resolução de suas dúvidas e possíveis problemas, dentro das suas necessidades e, também, que ele possa se sentir acolhido e confiante na instituição.

A educação também é um mecanismo poderoso de articulações das relações entre poder, conhecimento e tecnologias. Desde pequena, a criança é educada em um determinado meio cultural familiar, onde adquire conhecimentos, hábitos, atitudes, habilidades e valores que definem a sua identidade social (KENSKI, 2015, p. 18).

Ainda no que tange ao tempo hábil para a resposta direcionada, comumente chamada de *feedback*, cabe analisar o perfil do egresso nas universidades que é, na verdade, cada vez mais tecnológico. Trata-se de uma geração nascida em uma era em que tudo acontece muito rápido e as informações não precisam ser buscadas, mas chegam a todo instante através do celular ou computador. Muitas vezes basta estar conectado a uma rede social, apenas usando um desses instrumentos para distrair-se. Assim, esses alunos são mais exigentes no que concerne à rapidez no retorno de suas solicitações, sob pena de gerar descontentamento.

² “Relativo à metalinguagem, ao tipo de linguagem que descreve a própria ou outras linguagens: o dicionário é um mecanismo metalinguístico.” Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/metalinguistica/>> Acesso em 30 de out. 2018

Kenski (2015) chama a atenção para a dinâmica da educação que conecta todos os participantes desse momento educacional, dispondo de redes que possibilitam a comunicação, o relacionamento e a consequente aprendizagem. Os novos discentes contam com essa conectividade, ainda que estejam utilizando uma ferramenta assíncrona, em sua sala de aula virtual, pois esperam que haja alguém do outro lado pronto para ler sua mensagem, trabalhando para atendê-los e solucionar seus problemas, caso haja algum.

Não há como se falar em prática exitosa sem pronto atendimento das mensagens com *feedback* rápido e coerente. Nas ferramentas assíncronas, o profissional da educação a distância recebe a solicitação, a dúvida, a reclamação, o elogio do aluno e devolve uma réplica assim que visualizada por ele, que deve estar sempre muito bem informado e atualizado sobre os procedimentos da instituição ou, no caso do professor/tutor, sempre apto a responder questionamentos inerentes à disciplina de sua área.

Com o intuito de dirimir a ansiedade do discente e manter o estreitamento do relacionamento entre os pares, é salutar que o aprendiz tenha conhecimento dos horários de labor dos profissionais de educação a distância presentes na sua sala de aula virtual. Desta forma, as mensagens apenas serão verdadeiramente exitosas se respondidas no primeiro dia útil em que houver expediente desses profissionais.

É de suma importância também que se utilize vocabulário adequado ao ambiente acadêmico no diálogo com o aluno, direcionando-o a fazer o mesmo, a fim de manter o êxito da ligação concebida através das mensagens. Por fim, serão apresentados abaixo exemplos de diálogos entre professor/tutor e alunos que demonstram a importância dessa ferramenta, a mensagem, para o aprendizado efetivo dos discentes.

2.4 A prática exitosa do diálogo através das mensagens no ensino a distância da Unimes

A comunicação é um ato social humano o qual envolve trocas e possui grande influência no meio educacional, pois esse elemento pode abranger dois ou mais interlocutores e, principalmente, aproximar professor e aluno, de maneira em que ambos possam percorrer o caminho do ensino e aprendizagem de forma colaborativa e dialógica.

Segundo Kenski, (2015), a mais antiga forma de expressão é a linguagem oral, que por meio dos signos comuns os sons eram compreendidos e transmitidos entre os falantes. Nesse contexto, as pessoas se comunicavam e aprendiam, e isso possibilitava o estabelecimento de diálogos e a transmissão de conhecimentos, porém, essa forma de comunicação requeria a presença e a proximidade dos interlocutores, a fala limitava o homem ao espaço de seu

grupo. A troca de informações era feita onde ele circulava, pois era necessário que houvesse a presença para que o diálogo ocorresse e a mensagem fosse compreendida. Logo, o uso da linguagem oral passou a ser definida como forma de comunicação e hoje é a principal fonte de difusão de informações, avisos e notícias.

Na sociedade atual, em que se pretende fixar informações através do estudo e da descoberta, os alunos encontram na escola e na universidade o meio ideal de adquirir conhecimento e se tornar cidadão ativo através do diálogo e da busca pelo saber, com isso, pode colaborar dentro de sua comunidade e até mesmo fora dela. Kenski aponta que:

Na escola, os professores e alunos usam preferencialmente a fala como recurso para interagir, ensinar e verificar a aprendizagem. Em muitos casos, o aluno é o que menos fala. A voz do professor, a televisão e o vídeo e outros tipos de “equipamentos narrativos” assumem o papel de “contadores de histórias” e os alunos, de seus “ouvintes”. Por meio de longas narrativas orais, a informação é transmitida, na esperança de que seja armazenada na memória e aprendida. A sociedade oral, de todos os tempos, aposta na memorização, na repetição e na continuidade (KENSKI, 2015, p.29).

No entanto, as distâncias geográficas e dificuldades financeiras segregam alunos que buscam formação nessas escolas e universidades para ingressar no mercado de trabalho ou aprimorar-se nele.

Através da evolução do modo de comunicação, e no avanço das tecnologias, a forma de se comunicar através da escrita, das imagens e vídeos, modificou a transmissão do conhecimento como um todo. Isso se reflete principalmente nos relacionamentos entre discentes e docentes na universidade que oferece um curso de educação a distância. Nesse ambiente, o diálogo ocorre principalmente através da troca de mensagens entre professor/tutor e aluno no ambiente virtual de aprendizagem e mostra como a distância pode ser diminuída, e permitir uma troca de saberes importantes para o aluno e professor. O diálogo é uma transmissão interativa, sendo um elemento básico para a efetividade da comunicação entre os homens. Por meio dele, construímos a história da nossa sociedade, hoje de forma legitimada e registrada principalmente quando escrito. De acordo com Cortellazzo, 2013:

... só o suporte tecnológico não é suficiente. É fundamental a interação do aluno com outras pessoas (professor, tutor, colegas, especialista) e a participação em uma comunidade de prática, aprendizagem e de pesquisa. Como explica Valente (2008, p. 67), citando os trabalhos de Vygotsky publicados em 1978, a construção de conhecimento relaciona-se à qualidade da interação e da mediação de outras pessoas: a interação sujeito/objeto, sem a mediação de outra pessoa, é limitada como meio para a construção de conhecimento. É a interação com **pessoas** ou com **objetos mediados por**

pessoas que permite a assimilação gradativa e crescente do mundo que nos rodeia... (CORTELAZZO, p.130).

A troca de mensagens escritas é uma prática exitosa nos cursos de educação a distância e esta é efetivada por nossas próprias experiências, pois ela informa, aproxima e possibilita a interação e o compartilhamento de experiências e aprendizados com o outro, que ocorrem no ambiente virtual acadêmico.

Para enfatizar essa prática apresentaremos algumas trocas de mensagens entre professores, tutores e alunos, que mostram reconhecimento, orientação, êxito no atendimento de dúvidas, e que favorecem tanto docentes como discentes dentro do processo de construção de saberes.

As mensagens foram printadas diretamente do ambiente virtual de aprendizagem e mostram como ocorre a troca de diálogo na prática. Todas as mensagens são do ambiente virtual de aprendizagem, que se encontram dentro do núcleo de educação a distância da Unimes Virtual.

Foram colhidas cinco (05) mensagens a respeito das experiências didáticas pedagógicas proporcionadas pelos docentes aqui envolvidos em suas disciplinas do ensino a distância, consideradas exitosas, isto é, marcantes no seu processo de formação.

Mensagem 1 - O aluno "A" apresentou dúvidas quanto ao funcionamento dos recursos tecnológicos ao inserir um anexo em uma atividade:

Aluno A

Boa noite professora! Feliz dia dos Professores!! que Deus te abençoe sempre!
Professora, estou com uma dúvida! Estou fazendo a ATD2 Dissertativa, e percebi em algumas matérias, que aparecem um espaço para arquivos. É obrigatório mandar algum arquivo?

23:58

terça, 16 outubro 2018 **Docente**

Bom dia, e muito obrigada pela lembrança!
Se na questão da ATD2 pedir, e for obrigatório terá que anexar exemplo. No caso da minha ATD2 de Introdução a Teoria... eu escrevi assim: "...e depois deixar um único exemplo musical com o início da partitura ou até citar apenas pelo título e autor; escolha qual dos 3 ritmos quer deixar de exemplo."
Então pedi um exemplo, mas que pode ser escrito, exemplo: música tal, compositor fulano, ritmo inicial anacrúsico....
Porém muitos alunos estão colocando o início da partitura como exemplo, que já tem o nome da música e o autor à direita, e aparecem os primeiros compassos do que ele quis exemplificar. Você salva a partitura em seu computador, recorta no paint, salva a imagem, e depois anexa pelo quadradinho a direita acima que tem a montanha desenhada. Se não conseguir pode me mandar como lhe expliquei. Boa sorte.
At.te

Aluno A

Boa tarde!! De nada! Vocês são verdadeiros mestres!!!
Então, eu optei por citar pelo título e autor. Obrigada pela explicação!

13:41

Mensagem 2 - O aluno “B” apresentou dúvidas quanto à dificuldade de alunos surdos assistirem a programas de TV:

Aluno B

Olá Boa tarde.
por favor me esclareça uma duvida:

devido a importância nas escolas sobre noção na linguagem de sinal (libras), também frequento uma igreja e que hoje há curso para pessoas voluntárias a aprender a linguagem afim de ajudar pessoas com deficiência auditiva a entenderem os cultos. Como crianças e adultos com essa deficiência conseguem assistir um programa de televisão, cinema, teatro? Não teria que haver um espaço destinado a eles? até mesmo na tela da tv ou cinema. Vejo que só existe no programa eleitoral. No caso nas escolas ha essa exigência por causa da necessidade de aprender e interagir, no lazer não tem necessidade! obrigada. bjs!

Docente

Bom dia

Pois é, infelizmente se nesses locais não houver um interprete de Libras, fica impossível um surdo ter acesso a qualquer coisa que envolva a audição deles.

Se em todos esses locais houver o interprete, não há necessidade de local destinado, o que deve haver é a consciência de quem está promovendo o evento, pois devem pensar em todas as dificuldades. A sociedade ainda não pensa nisso como prioridade até porque acreditam que os surdos são minorias e que há um investimento envolvido. Alguns locais como igrejas e pontos turísticos há um interprete que muitas vezes é pago para fazer isso, ou seja, envolve mais um gasto por parte deles. É uma pena, a sociedade precisa mudar nesse quesito.

Bons estudos!

Mensagem 3 – Aluno “C” apresenta uma dúvida quanto à resolução da sua atividade avaliativa:

Aluno C

Ola professora a sua sua simpatia e atenção tem nos ajudado muito. So tenho que agradecer pela ajuda , falando em ajuda por favor me tire uma duvida kkk. Conversando aqui com os integrantes do Grupo surgiu o assunto se ha necessidade da citar a fonte de pesquisa ou não, eu havia dito que somente li que havia de colocar o nome dos integrantes que participaram e isso mesmo respondi certo? Aguardo Deus Abencoe

Docente

Primeiramente, obrigada pelo carinho.

No mais, as citações de terceiras pessoas no projeto podem ser diretas ou indiretas. Na direta se coloca exatamente o texto do outro autor, sem alterar nada. Na indireta, se reescreve o que o autor colocou sendo que em ambos os casos a referência bibliográfica (a fonte) é sempre indispensável. No mais, é de se consignar que caso a citação tenha até três linhas esta deve ser feita diretamente no texto, colocando-a entre aspas e informando a fonte. Por outro lado, citações maiores devem

Mensagem 4 – Aluno “D” agradecendo o que os professores fizeram no semestre que se finda:

Aluno D

sexta, 29 junho 2018

Boa tarde Professora gostaria de agradecer todo atendimento que vocês me deram esse semestre. Obrigado por contribuir na minha formação. Abraço e sucesso pra todos nós.

Att.

16:05

quarta, 4 julho 2018 Docente

Bom dia
Que você seja muito feliz nesta profissão, e muita boa sorte no decorrer do nosso curso.

Mensagem 5 – Aluno “E” apresenta uma dúvida quanto ao conteúdo musical apresentado em aula texto:

Docente

Bom dia
todos os exemplos exemplo 4 ; exemplo 5; e exemplo 6 são músicas em compasso ternário.

Att

09:01

Aluno E

Eu perguntei qual o nome da música

11:10

sábado, 14 abril 2018

segunda, 16 abril 2018 Docente

Bom dia
Seria a Suite Masquerade - uma Mazurka de Khachaturian.
Escolhi todos estes exemplos porque amo estas músicas!
Espero ter gostado também.

Att

09:14

Aluno E

Eu gostei demais. Que legal saber disso. Toquei Valencian Widow do mesmo compositor e vi semelhança. Obrigada, bom dia.

10:05

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos demonstrar neste artigo como a troca de mensagens através do AVA é de suma importância e traz muitos aspectos favoráveis na comunicação e no diálogo entre docentes e discentes. Através desta prática positiva e exitosa, entendemos que o ensino-aprendizado se torna mais eficaz, com melhor qualidade, e que esta troca é eficiente quando se trata de um melhor relacionamento entre os pares.

Para tanto, pontuamos ao longo do artigo o processo de transição no tocante à interação no curso de modalidade a distância, posteriormente, a importância do professor/tutor diante das ferramentas síncronas e assíncronas

presentes no ambiente virtual de aprendizagem, bem como o período de tempo entre as partes envolvidas no envio das mensagens, e, por fim, a prática exitosa no diálogo por meio das mensagens no ensino a distância da Unimes, nesse momento, foram utilizados exemplos concretos dessa prática no ambiente virtual de aprendizagem Unimes.

Ficou claro que as mensagens se tornam essenciais na troca do conhecimento e no direcionamento do conteúdo para estudo, uma das melhores opções que temos em mãos para realizar esta comunicação e diminuir as distâncias, podendo proporcionar ao aluno um maior desenvolvimento no aprendizado quando se trata do ensino EAD.

Essa troca de mensagens, principalmente por parte do professor/tutor, deve ser usada de modo consciente e adequada para o uso pedagógico, num processo construtivista da busca pelo aprendizado, despertando o interesse do aluno. Nesse processo, sem dúvida, a mensagem é uma excelente ferramenta de aproximação e interação que nos auxilia como docentes, quando se trata de integração e participação na efetividade do diálogo.

Assim, é de suma importância registrar que o processo de aprendizagem se dá também pela ferramenta mensagem e, juntamente com essa construção do conhecimento, aproxima e promove a interação direta entre o aluno e o professor/tutor.

Referências

ARETIO, Lorenzo García; CORBELLA, Marta Ruiz; FIGAREDO, Daniel Domínguez. **De la educación a distancia a la educación virtual**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_45.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2018.

CATAPAN, Araci Hack; RIBAS, Júlio César da Costa; SILVA, Andreza Regina Lopes da. **Metodologias e experiências exitosas de gestão na EAD: um olhar a partir da rede e-tec brasil**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_45.pdf>. Acesso em: 26 de out. 2018.

COLL, Cesar et al. O Construtivismo na sala de aula. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009.

CORTELAZZO, I. B. de C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaber, 2013, p. 130.

DICIONÁRIO ON-LINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/metalinguistica>>. Acesso em 30 de out. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias, o novo ritmo da informação**. Disponível em: <<https://bv4.digitalpages.com.br/#/listas-de-leitura>>. Acesso em: 21 de nov. de 2018

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN Costas, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21^a ed. Campinas: Papyrus editora, 2013, p. 11-65.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. **Tutoria em EAD**: uma nova visão. [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2014.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Educação a distância**: os ambientes virtuais e algumas possibilidades pedagógicas. Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

ABORDAGENS INTERATIVAS NO ENSINO DE MÚSICA EM AMBIENTE DE EAD

ALEXANDRE CERQUEIRA DE OLIVEIRA RÖHL
ESEQUIAS FERREIRA DA SILVA
MARIA HELENA M. DEL POZZO PRESTA
RICARDO CARDIM DE CERQUEIRA
THIAGO VASCONCELOS ABDALLA

RESUMO

A sociedade tem passado por importantes transformações na área da educação musical. Nessas transformações, várias estratégias de comunicação com o estudante, modelos e metodologias de ensino, surgem nos contextos tecnológicos atuais. Nos últimos anos a modalidade de Ensino a Distância, como parte desse contexto é caracterizada por quebra de paradigmas, no que tange ao tempo e espaço, nos processos de formação acadêmica, especialmente. Essa forma de ensinar e aprender leva à reflexão sobre os processos de avaliação e *feedback*, além da intrínseca relação entre ambos. Neste trabalho, os processos de avaliação e *feedback* são descritos como importantes ferramentas para a construção do conhecimento. A partir de pesquisa bibliográfica, nesse estudo descreve-se o processo de avaliação e *feedback* na educação musical a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à Distância. Música. Avaliação. *Feedback*.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como tema a investigação e a categorização de diferentes interações discente-docente em AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) do curso de Licenciatura em Música da UNIMES Virtual.

Apesar de existirem trabalhos voltados para o uso da tecnologia em sala de aula para o ensino da música, a formação superior na área não costuma ser objeto de estudo para pesquisa. Devido às suas especificidades técnicas, a pesquisa em educação musical exige do professor/pesquisador conhecimento

aprofundado na área, buscando meios eficientes de interação a distância com os alunos, otimizando o processo de aprendizado. Mesmo com a criação de cursos de Licenciatura em Música em algumas instituições de EAD há pouco conhecimento produzido na área para o ensino à distância, sendo a principal motivação e justificativa para o presente trabalho.

A questão acerca de nossa investigação é: tendo em vista que o ensino de música é tradicionalmente realizado em pequenas turmas presenciais ou, até mesmo em aulas particulares, quais abordagens de um professor a distância são as mais eficazes e que surtem um efeito positivo no conhecimento e motivação do aluno?

O objetivo deste artigo é investigar e discutir as diversas formas de interação entre docentes e discentes através do ambiente EAD, relacionando a atuação do estudante (frequência de acessos, interesse pelos conteúdos, motivação) com seu desempenho. Procuramos aqui compreender quais as ferramentas e formas de abordagem com os estudantes podem ser as mais efetivas e que facilitam a comunicação entre docente e discente.

Além de pesquisa bibliográfica, o presente trabalho iniciou a partir do levantamento de dados contidos em trocas de mensagens, fóruns de debate e e-mails com alunos de música do ambiente da UNIMES Virtual. Tal busca concentrou-se em duas categorias principais de interações: 1) alunos que demonstravam dúvidas e 2) curiosidades sobre um maior aprofundamento em diferentes elementos musicais não abordados pela disciplina do discente.

O referencial teórico inclui textos sobre a questão do *feedback* em cursos a distância de modo geral e particularmente sobre a interatividade em cursos específicos de Música.

Flores (2009), aborda a importância do *feedback* como recurso de motivação para os alunos na modalidade de Educação à Distância. Archer (2016) ressalta a importância do *feedback* como contribuição na avaliação do desempenho do aluno.

Oliveira (2012), relata sua experiência como professora do curso de Licenciatura em Música na modalidade EAD da Universidade de Brasília, destacando notadamente a questão da interatividade entre professor/aluno/tutor e as ferramentas da plataforma *Moodle* aptas a contribuir para o aumento efetivo desta interatividade.

Gohn (2010), discute as melhores formas de aproveitar os recursos tecnológicos à disposição tanto na rede de internet como no ambiente de aprendizagem a distância em favor do ensino musical. Colocando como parâmetro o ensino de instrumento de percussão, o autor apresenta soluções que o professor pode se utilizar para o aprimoramento do ensino de música a distância.

A pesquisa engloba uma preliminar análise de artigos referentes à relação entre docente e discente no ensino superior a distância, que incluam como

tema central as diversas formas de comunicação virtual, avaliação e *feedback* que resultam no processo de interação entre os atores do ambiente virtual, incluindo artigos específicos no ensino de música. Em meio às reflexões sobre as formas de interação entre aluno e professor, apresentamos situações reais de atividades propostas no Curso de Licenciatura em Música da UNIMES-Virtual, que obtiveram resultados notadamente positivos na comunicação e no processo de ensino e aprendizagem no Ambiente Virtual.

2 AVALIAÇÃO E *FEEDBACK*

Quando se fala a respeito da interação entre aluno e professor há duas ações fundamentais e relacionadas ao processo educacional, seja presencial ou a distância, a avaliação e o *feedback*, sendo que cada uma possui diferentes características e funções, de acordo com os objetivos traçados pelo docente e programa de curso. Enquanto a avaliação busca uma “produção de informações, oriunda da comparação entre o que ocorre na realidade e alguma situação tomada como referencial” (DE LA ORDEN *apud* ARCHER *et al*, 2018, p. 475), o *feedback* “pode ser compreendido como a comunicação de informações ao estudante pelo professor com a finalidade de melhorar seu desempenho” (SHUTE *apud* ARCHER *et al*, 2018, p. 475).

Uma das formas tradicionais de avaliação encontra-se na realização de exames ou provas. Exames de avaliação são aplicados em diferentes contextos e para diferentes idades dentro do sistema e calendário escolar. É comum creditar aos resultados dos exames avaliativos, argumentos niveladores de conhecimento, refletindo a capacidade de assimilação dos estudantes e a qualidade da instituição de ensino e do corpo docente (FOOK, 2013). A segunda década do século XXI trouxe necessidade de reformulação das formas tradicionais de ensino. Dentre as principais características dessa mudança, os pesquisadores Chan Fook e Gurnam Sidhu (2013) destacam a grande diversidade do perfil dos alunos, globalização, mercantilização do ensino, levantamento de fundos e responsabilidade fiscal.

Desta forma, questiona-se a eficácia dos exames avaliativos, seja em múltipla escolha ou dissertativo. Será que tais procedimentos avaliativos realmente refletem a complexa capacidade de pensamento necessária à resolução de problemas? O objetivo de tal pergunta reside na necessidade de que o ambiente de aprendizagem moderno aproxime a distância entre conhecimento e habilidade apreendidos na escola com os conhecimentos e habilidades necessários para as necessidades do Século XXI.

Como mencionado anteriormente, os dois processos (avaliação e *feedback*) são correlacionados, e o *feedback*, para ser utilizado de maneira eficiente, depende intrinsecamente de um processo de avaliação criterioso. Para isso é

necessário compreender as diferentes formas e métodos de avaliar os alunos, seja em seu desempenho inicial/final ou em seu progresso educacional. A partir dos resultados avaliativos é possível traçar estratégias, onde o *feedback* é fundamental, que busquem aprimorar o desempenho dos alunos. De acordo com ARCHER *et al.*:

Fornecer feedback informativo e contínuo aos estudantes acerca de aspectos relevantes do seu desempenho é uma característica constituinte do processo de avaliação de desempenho no contexto da educação em geral e, especialmente, na educação a distância (EAD) (ARCHER *et al.*, 2018, p. 475).

A partir de estudo bibliográfico acerca dos processos de avaliação e *feedback*, Archer *et al.* (2018) apresentam diferentes métodos de avaliar, de acordo com seus objetivos, funções e abordagens, mantendo clara a distinção entre medir e avaliar. De acordo com os pesquisadores citados, na educação, alguns autores diferenciam a medida da avaliação, tendo como critério “a atribuição de valores numéricos ao objeto de interesse para a medida e a atribuição de valores qualitativos ao objeto de interesse, no caso da avaliação” (ARCHER *et al.*, 2018, p. 476), onde:

[...] a avaliação consiste em interpretar os resultados da medida, por meio de julgamentos, descrições e opiniões, com diferentes graus de precisão que esta interpretação pode ser feita. Ocorre predominantemente por meio de análises qualitativas. (ARCHER *et al.*, 2018, p. 476).

Por outro lado, Archer *et al.* apontam uma outra abordagem ao processo de avaliação, adotada por autores como C. C. Luckesi, S. P. Botomé e L. A. Rizzon, na qual:

[...] o processo de avaliar desempenho [...] implica em mais do que atribuir um valor quantitativo ou qualitativo a um objeto. Para os autores, a avaliação é constituída pelo processo de intervenção do professor em direção ao desenvolvimento do desempenho do estudante (ARCHER *et al.*, 2018, p. 476).

No contexto educacional, a Avaliação possui três funções principais: diagnóstica, formativa e somativa, onde cada tipo ocorre em determinados momentos do curso: início, durante o decorrer do processo educacional e ao final do mesmo, respectivamente. A avaliação somativa, ocorrendo ao final do processo educacional, não possibilita uma intervenção posterior do docente, podendo então, segundo autores como Luckesi, Botomé e Rizzon, ser considerada como um processo de medida. O mesmo pode ocorrer com a avaliação diagnóstica, caso esta seja utilizada somente no início do processo educacional com o objetivo de localizar a situação, em momento específico, do aluno em relação ao conteúdo programático (Archer *et al.*, 2018). É a avaliação formativa que me-

lhor direciona a atuação do docente para o melhor desempenho do estudante, “ocorrendo durante todo o programa para apoiar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem em apontamentos de lacunas que precisam ser aprimoradas” (ARCHER *et al.*, 2018, p. 477).

Os autores Archer *et al.* demonstram a importância do *feedback*, que a partir dos diferentes processos de avaliação, devem possibilitar ao estudante identificar “quais características de seu desempenho necessitam ser melhoradas e/ou mantidas” (2018, p. 479). Ademais, os mesmos autores fornecem dados, a partir de distintas pesquisas, que o comportamento dos estudantes em relação ao Ambiente Virtual em Ensino à Distância muda consideravelmente a partir da existência e qualidade dos *feedbacks* fornecidos pelos docentes, estimulando a presença e participação dos alunos.

A partir de suas características, o *feedback* pode ser dividido em dois tipos:

1. Diretivo: fornece apenas a informação do que o estudante errou e necessita corrigir.
2. Facilitador: constituído por comentários e sugestões que orientem a identificação pelo estudante do que precisa ser revisto para obter melhorias (ARCHER *et al.*, 2018, p. 480).

Segundo os autores acima, não há consenso, na literatura, em que momento o *feedback* deve ser fornecido, podendo ser atrasado ou imediato à apresentação pelos alunos de atividades e/ou dúvidas. Por outro lado, a partir de pesquisas atuais acerca do tema e abordadas por Archer *et al.*, a falta de *feedbacks* imediatos pode desestimular os estudantes a participar de discussões *on-line* (2018).

Em outras áreas do conhecimento, fora do âmbito do ensino da Música, os exames de avaliação transitaram para medir o conhecimento do aluno com a necessidade do equilíbrio entre conhecimento e habilidade de resolução de problemas. No ensino presencial de música a avaliação das habilidades práticas sempre esteve presente, via bancas de instrumento, nas quais a interpretação de uma peça musical é o foco central. Nesses casos, avalia-se a capacidade do aluno de relacionar-se com seu instrumento e com a música em diferentes parâmetros, como: postura, sonoridade, técnica e musicalidade.

As devolutivas – ou *feedbacks* – das avaliações que um aluno recebe ao longo de sua trajetória contribuem significativamente para o aprimoramento de seu desempenho. Nesse sentido, a devolutiva tem a função de apontar a trajetória de desenvolvimento da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. No curso de Licenciatura em Música no AVA da UNIMES

Virtual, as avaliações também têm oferecido uma oportunidade de desenvolvimento de conteúdo decorrente da interação docente-discente à distância.

Como abordado anteriormente, esta é uma fase de transição no que tange aos exames de avaliação. Muitas vezes estudantes buscam respostas prontas para questões presentes em suas avaliações. Contudo, um conteúdo técnico-musical, como teoria da música, por exemplo, é composto por poucos eixos principais e inúmeras possibilidades de variantes. Isso significa que uma aula que aborde intervalos entre dois sons não é capaz de abarcar todos os exemplos possíveis de aplicação desse conceito. Logo, esse conhecimento deve ser aplicado e exercitado em diferentes contextos, tornando-se uma habilidade fluente para os alunos. Durante um exame de avaliação, as questões sobre esse exemplo (intervalos) oferecerão desafios equivalentes aos presentes nas aulas, mas não as respostas exatas. Nesse momento o professor pode esclarecer as dúvidas e estimular a criatividade em seus alunos na resolução de problemas.

2.1 Interatividade no Ensino a Distância

Sobre o termo interatividade, Primo (2007) considera que a Teoria da Informação pode nos auxiliar na reflexão sobre o significado do termo interatividade:

A tão conhecida fórmula emissor → mensagem → meio → receptor acaba sendo atualizada no seguinte modelo: *webdesigner* → site → internet → usuário. Os termos são outros, foram 'modernizados', mas trata-se da mesma e caduca epistemologia. A diferença é que se destaca, que não apenas se recebe o que o polo emissor transmite, mas também se pode buscar a informação que se quer. O novo modelo, então, seria: *webdesigner* → site → Internet ← usuário. Essa seria a fórmula da chamada 'interatividade' (PRIMO, 2007, p.11).

Deste modo, podemos concluir que a interatividade no ciberespaço não é um processo passivo, mas depende da participação do usuário. Como podemos incentivar a interatividade entre alunos, tutores e professores no AVA?

A efetividade do aprendizado no ensino musical a distância sempre foi motivo de desconfiança entre os docentes do ensino tradicional presencial, tanto da área da música como fora dela. Numa visita de avaliação do MEC, por exemplo, professores foram questionados por um dos avaliadores que era docente da área de exatas sobre como era possível o aprendizado musical, visto que a distância entre aluno e professor poderia dificultar a avaliação no desenvolvimento musical do aluno. Embora a resposta permeie principalmente o fato de que o curso de licenciatura em música é muito mais voltado à habilitação pedagógica do que ao desenvolvimento técnico/teórico musical, a vivência e a compreensão musical mais aprofundada do discente é indispensá-

vel para consolidar suas competências como professor de música. Nesse caso, a interatividade entre docente e discente pode ser determinante para esta vivência. Mas não é simplesmente reduzir esta interação a uma conferência por vídeo em que professor e aluno dialogam de maneira síncrona.

O formato mais óbvio para o ensino de música a distância é a transposição de uma aula presencial para meios de comunicação eletrônicos. Usando softwares na Internet como o Skype, é possível ligar câmeras e transmitir som e imagem entre dois pontos quaisquer, reproduzindo a mesma sistemática que ocorreria se professor e aluno estivessem fisicamente juntos (GOHN, 2010, p. 10).

O formato, os recursos e o tempo são outros na aprendizagem virtual. Não somente é preciso lançar mão de novas propostas de abordagem e disponibilidade do conteúdo, mas também saber tirar proveito dos recursos que são oferecidos. Já em 2010, Gohn, escreveu que “muitos recursos podem ser utilizados para promover a interação do aluno com outras fontes além do seu professor, colocando-o em contato com uma grande diversidade nas formas de pensar e aprender música” (GOHN, 2010, p. 11).

A partir daí podemos assumir que a interatividade no ensino *on-line* vai muito mais além do que o diálogo entre aluno e professor. Ela pode se dar através dos recursos oferecidos ao aluno dentro e fora da plataforma do curso. São diversas as formas de manter uma relação de ensino e aprendizagem dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): aulas-texto, atividades propostas (escritas, partituras, áudios), vídeos, chats, fóruns, mensagens e outras equivalentes. Mas a quantidade de recursos presentes na rede aberta é infinita: canais com milhões de vídeos abrangendo todos os assuntos; bancos de conteúdos bibliográficos; bancos de teses; aplicativos para estudo e prática musical e o que mais se puder imaginar.

Oliveira (2012), mostra os acertos e as dificuldades do ensino de música à distância, a partir da tese de doutorado que realizou sobre o estudo da pedagogia musical *on-line* no curso de Licenciatura em Música (Modalidade EAD) da Universidade de Brasília, considerando as relações sociais entre vinte e três mediadores inseridos na plataforma *Moodle*, entre coordenadores, gestores, professores, tutores e alunos.

Ao escrever sobre o uso do fórum – que no caso da UNB é avaliativo – como ferramenta para tirar dúvidas dos alunos, Oliveira comenta que observou que esta ferramenta nem sempre cumpre com o papel que lhe cabe, pois os alunos se preocupam mais com a questão de constar sua participação, do que efetivamente sanar alguma dúvida:

Alguns alunos buscam comentários que já estão disponíveis na internet, para registrarem suas postagens nos fóruns e “garantirem suas participações” e

até mesmo copiam as ideias dos colegas postadas anteriormente. [...] Nesse caso, os alunos optam por constar suas participações nos fóruns, pois esses são avaliados, com o propósito de cumprir as demandas semanais, por isso, acabam copiando e colando respostas prontas (OLIVEIRA, 2012, p. 244).

No caso do curso de Licenciatura em Música da UNIMES o fórum não é avaliativo, mas tem a finalidade de sanar as dúvidas dos alunos. Como a participação no fórum não é avaliativa, percebemos que o professor deve lançar mão da interatividade para estimular a participação dos alunos nos fóruns de orientação ou discussão das atividades.

No semestre passado, iniciada a correção da ATD1 (Atividade Disciplinar 1) de uma das disciplinas do curso de Licenciatura em Música, notou-se que a maioria dos alunos não estava compreendendo uma das etapas da atividade. A ATD1 compreendia o entendimento de aspectos teóricos de uma partitura musical do enunciado da questão. Eram três perguntas relativas à partitura em questão e percebeu-se que uma destas questões estava gerando grandes confusões e dúvidas aos alunos, que respondiam com as mais diferentes possibilidades, a maioria erradas.

A parte que os alunos estavam com dúvidas pertencia ao conteúdo de uma disciplina do semestre precedente, que era ministrada por um professor diferente. Porém, os alunos precisavam fixar este conteúdo para seguirem adiante no conteúdo da atual disciplina.

Por questões pedagógicas, considerou-se esta parte da atividade correta para todos os alunos e foi enviada uma mensagem para os estudantes consultarem o Fórum de Discussão da atividade para tirar as suas dúvidas e opinar sobre o conteúdo colocado no fórum. Neste fórum, realizou-se uma pequena revisão da bibliografia sobre o assunto e esclareceram-se as dúvidas dos alunos a partir das respostas não condizentes com o solicitado no enunciado da ATD1. A receptividade dos alunos foi muito boa; muitos alunos participaram do fórum e agradeceram pelo esclarecimento dado, ao invés de receberem um conceito baixo e continuarem com dúvidas.

A interatividade estabelecida entre professor/alunos (através de mensagens solicitando a participação no fórum) e entre alunos/alunos (pela troca de mensagens no próprio fórum) foi de grande valia para aprofundar o conhecimento dos alunos no tema abordado. O professor deve estar sempre pronto para estabelecer e fomentar momentos de maior interatividade entre os alunos, a partir de cada etapa do aprendizado destes últimos.

Pensando especificamente na aula de instrumento, Gohn também nos dá um exemplo de como um professor pode direcionar e dar referências técnicas e de sonoridade do instrumento para o aluno através de vídeos criados por ele ou indicados na web, onde “as várias maneiras de tocar podem ser confronta-

das, ao passo que o professor demonstra suas escolhas e estimula seus alunos a encontrar suas próprias” (GOHN, 2010, p. 11).

Mas no caso de música, essa comunicação precisa avançar um pouco mais além da troca dialógica entre os envolvidos, tais como mensagens, conteúdos expostos do professor, comentários e dúvidas dos alunos, revisão e *feedback* do professor, atividades escritas a serem realizadas pelos alunos (redação textual, escrita musical, análise de trechos musicais, arranjos etc.). O professor precisa *ouvir* o aluno em sua prática, observando agora que não nos referimos somente ao aprendizado do instrumento, mas também à realização de leituras musicais (rítmicas e melódicas).

Mais uma vez o caminho supostamente mais curto seria o de se voltar para atividades síncronas com videochamadas, pelas quais professor e aluno poderiam interagir de forma simultânea. Entretanto, esse tipo de interação muitas vezes pode se tornar inviável neste formato:

Os custos para gerar situações um a um são altos, especialmente em contatos síncronos, ou seja, quando a comunicação ocorre em tempo real, com respostas imediatas para todas as perguntas. Contatos como esse são ideais para o ensino de um instrumento musical, pois possibilitam correções adequadas e muita agilidade no desenvolvimento das atividades. Contudo, muitas vezes há dificuldades para que se compreenda exatamente o que está sendo tocado, dependendo da conexão com a Internet, da captação sonora e do sistema de alto-falantes dos computadores (GOHN, 2010 *apud* GOHN, 2011, p. 12).

Levando-se em consideração que, felizmente, a educação a distância tem tornado o acesso ao ensino (sobretudo o ensino superior) cada vez mais democrático, pois possibilita o ingresso em cursos antes quase inexistentes em muitas áreas do Brasil, há que se considerar que nem sempre o aluno terá recursos suficientes ou “banda larga de internet” com velocidade suficiente para que a comunicação com seu professor tenha a qualidade mínima para uma interação em tempo real. Se esse aspecto for considerado como condição para que o aluno possa acompanhar o curso, novamente será dificultado o acesso dos estudantes de áreas menos favorecidas. Além disso, há a necessidade de se programar o encontro individual, que pode não ser factível dependendo do número de alunos do curso e que também fere um pouco um dos aspectos essenciais da educação a distância que é a flexibilidade de tempo para as atividades e aulas.

Quais soluções, então, podemos criar para que através dessa comunicação a distância o professor tenha a possibilidade de fazer um acompanhamento do desenvolvimento “sonoro” do aluno? Soluções interessantes podem justamente vir de recursos abertos que a internet possui e que estão ao alcance de todos. Uma das práticas do curso em EAD de Licenciatura em Música da

UNIMES deu-se através do uso do canal do YouTube, onde os alunos podiam postar os vídeos criados por eles enquanto executavam as lições e músicas aprendidas no instrumento. Como a criação do vídeo fica a cargo do aluno, ele pode criar o seu utilizando-se dos recursos que possui, seja uma câmera de vídeo sua ou de um colega, seu próprio celular. O aluno tem seu tempo para preparar e se organizar para fazer o seu melhor. Disponibilizando no YouTube de forma que só aqueles que ele habilitar terão acesso ao vídeo, possibilitando ao professor ver e ouvir sua prática no instrumento e fazer comentários, dando o *feedback* que o aluno precisa.

Da mesma forma, na prática de leitura musical, uma atividade especialmente criada no ambiente da disciplina de Introdução à Teoria e Percepção Musical, facultou também aos alunos se colocarem à prova em sua leitura rítmica. Foi solicitado aos alunos que estudassem um determinado número de exercícios de leitura rítmica e escolhessem dentre eles somente um para gravar em áudio e postar no ambiente, visto que, nesse caso, a gravação em vídeo é desnecessária. O arquivo de áudio possui um tamanho muito menor e é mais fácil de gravar do que o vídeo. A participação dos alunos foi intensa e pudemos verificar, através de mensagens recebidas com dúvidas, muita motivação e expectativa na execução dos exercícios. A avaliação e revisão dos exercícios pelo professor são rápidas, visto que os exercícios duravam apenas poucos segundos, dependendo do andamento em que o aluno o executava. Com um comentário objetivo sobre onde o aluno se equivocou na leitura, a compreensão do exercício se dava de maneira plena, a julgar pelos comentários satisfeitos pela maioria dos alunos tanto nos fóruns de discussão da atividade como em trocas de mensagens. Os alunos que ainda tinham dúvidas eram orientados a ouvir áudios de trechos em que apresentavam figurações rítmicas iguais às que não conseguiram executar. Dessa forma o aluno fazia a relação entre os trechos e poderia compreender a forma correta de ler o ritmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito que se pesquisar e se discutir a respeito das melhores formas de interação e comunicação entre professor e aluno nos estudos a distância, mesmo porque a própria interação no ensino presencial sempre foi e será repensada à medida que o entorno social e cultural se modifica. Vale lembrar que as últimas décadas se notabilizaram pela globalização e a mercantilização do ensino, apontando para uma maior diversidade do perfil dos alunos. No caso da interatividade virtual, a ela se somam as revoluções nas tecnologias de comunicação, em constante e em rápidas transformações. O professor de EAD precisa estar atento ao surgimento de novos recursos, assimilando as linguagens em que estão inseridos os alunos e adaptando as estratégias de

ensino a estes recursos e linguagens sem simplesmente fazer a transferência de conteúdo a um novo veículo de comunicação. O que buscamos compreender neste artigo foi saber como as ferramentas que são mais utilizadas hoje no ambiente virtual de aprendizagem podem ser melhor aproveitadas para aprimorar a interação entre aluno e professor, motivando a participação do aluno que está fisicamente distante.

Vimos em nossa pesquisa que o processo de ensino/aprendizagem está diretamente ligado ao ato de bem avaliar e que a avaliação formativa é a que melhor direciona o trabalho do docente para aprimorar o desempenho do estudante. Avaliação e *feedback* são indissociáveis: um bom *feedback*, utilizado no tempo e recursos adequados, pode não somente dar ao aluno a percepção de compreender o que lhe faltou para um melhor desempenho, como proporcionar ao professor estabelecer critérios para avaliação ao longo do curso, identificando lacunas no aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, consideramos que um plano de trabalho que leve em consideração os recursos de interação virtual, de forma que estimule a participação constante e ativa do aluno, parece ser o melhor caminho, utilizando, além do ambiente virtual de aprendizagem do curso, os recursos abertos que estão disponíveis na rede de internet, possibilitando que os alunos apresentem também sua produção.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Aline, CRISPIM, Ana, CRUZ, Roberto. Avaliação e feedback de desempenho de estudantes na educação a distância. **Avances en Psicología Latinoamericana**. Bogotá (Colombia) / Vol. 34(3) / pp. 473-485 / 2016.

FLORES, Angelita Marçal. *O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância*. **Anais**. 15º CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, mar.2009. Fortaleza, CE. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>>. Acesso em 26 out. 2018.

FOOK, Chan Yuen; SIDHU, Gurnam Kaur. *Assessment practices in higher education in United States*. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**. Shah Alam, Selango: Elsevier Ltd, 2013.

GOHN, Daniel. Educação musical a distância: possibilidades de uso das tecnologias: música e contexto. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília**. Ano IV, Vol. 1, n.4, p.7-22, dezembro de 2010.

OLIVEIRA, F. A. **Pedagogia musical on-line**: um estudo de caso no ensino superior de música à distância. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador:** comunicação, cibercultura, cognição. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PRÁTICAS EXITOSAS NO NÚCLEO EAD DA UNIMES: O ELO ENTRE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ABIGAIL MALAVASI
FERNANDA EMILLIN
GERSON TENÓRIO DOS SANTOS
MARIA ALICE XAVIER DE MENDONÇA
PATRÍCIA MANTOVANI

RESUMO

O objetivo deste artigo é fazer uma análise à luz de alguns conceitos de Paulo Freire, como dialogicidade e reflexão crítica, da webconferência “Conversa com Pepetela”, ocorrida no dia 02 de junho de 2017, nos estúdios da UNIMES Virtual, em que o escritor angolano conversou com alunos, tutores e professores de nossa universidade com a mediação da Prof^a Dra. Giselle Larizzatti Agazzi, do curso de Letras EAD. Outro conceito que norteará a análise será o de práxis tecnológica, tal como discutido por Alencar (2005) a partir das reflexões de Freire sobre o uso da tecnologia. Metodologicamente serão analisados diálogos entre os alunos e a Prof^a Giselle, no fórum criado para que os alunos pudessem trocar ideias sobre palestra de Pepetela. A análise evidenciará que ferramentas tecnológicas, como a webconferência e o fórum, quando utilizadas dialogicamente, como foi o caso da palestra de Pepetela provoca não só a curiosidade do educando, mas uma reflexão crítica que permite um espaço aberto e inconcluso de sujeitos em interação.

PALAVRAS-CHAVE: Práxis tecnológica. Dialogicidade. Reflexão crítica. Webconferência.

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como tema a abordagem de práticas exitosas no núcleo de EAD da UNIMES à luz de alguns conceitos de Paulo Freire, como dialogicidade, reflexão crítica e práxis tecnológica.

Esse tema se justifica em função da necessidade de se reconhecer que a prática realizada pelo núcleo de EAD da UNIMES, em seus vários cursos, tem se pautado pela busca de uma educação crítica, dialógica e cônica do papel de-

sempenhado pelas novas tecnologias na construção de uma sociedade democrática e plural

O problema que move essa pesquisa é detectar no trabalho pedagógico realizado pelo núcleo de EAD da UNIMES como tem se constituído, dentro do arcabouço da práxis tecnológica, o trabalho com a dialogicidade e a reflexão crítica nas mais variadas ferramentas do AVA.

O objetivo do trabalho é pesquisar, nas mais variadas ferramentas do AVA do núcleo de EAD da UNIMES, práticas em que ocorrem a dialogicidade e a reflexão crítica, na perspectiva do pensamento de Paulo Freire, a fim de se constatar, dentro do arcabouço de uma práxis tecnológica, como se constitui o trabalho pedagógico comprometido com uma visão crítica, plural e humanizadora.

A metodologia utilizada será qualitativa, tendo como base a pesquisa bibliográfica dos conceitos de práxis tecnológica, dialogicidade e reflexão crítica tanto em livros de Freire como em artigos, livros, dissertações e teses de pesquisadores sobre o pensamento freireano e sua subsequente aplicação às práticas levantadas no AVA condizentes com a pesquisa teórica.

Iniciamos a pesquisa com um levantamento bibliográfico sobre os conceitos que orientam este trabalho e o levantamento de algumas práticas, nas mais diversas ferramentas do AVA, que têm propiciado a realização de práticas exitosas no tocante à dialogicidade e reflexão crítica à luz das ideias de Paulo Freire.

Os conceitos de dialogicidade e reflexão crítica atravessam todas as obras de Freire, porém vamos recortar a algumas delas como a *Pedagogia do Oprimido*, que orientará suas discussões futuras, *Educação e Mudança*, por ser um marco de seu pensamento na retomada democrática do Brasil e *Pedagogia da Autonomia*, por ser sua última obra e trazer uma reflexão pungente sobre o professor crítico num contexto neoliberal. O trabalho de Alencar (2005) nos ajudará a pensar no que se constitui a práxis tecnológica para Freire e como as novas tecnologias também, num valioso instrumento de educação crítica. Também nos apoiamos na perspectiva dos estudos do currículo crítico para defender a ideia de uma práxis tecnológica, como a discutida por Moreira e Silva.

O trabalho será organizado em três partes: a primeira dará conta dos conceitos de dialogicidade, reflexão crítica e práxis tecnológica no pensamento de Paulo Freire; a segunda será um levantamento de práticas pedagógicas nas diversas ferramentas do AVA condizentes com esses conceitos e a terceira será uma análise dessas práticas à luz dos conceitos destacados.

2. Práxis tecnológicas, dialogicidade e reflexão teórica.

A práxis tecnológica é um conceito fundamental desenvolvido a partir das ideias de Paulo Freire (1992) para que possamos lidar de maneira crítica com as novas tecnologias. De acordo com Alencar (2005), Freire delineou uma metodologia para todo tipo de tecnologia. Alencar (2005) aponta quatro elementos para uma possível práxis tecnológica. O primeiro elemento concerne ao uso

intencional e político da tecnologia. O uso da tecnologia está imerso de ideologia e reflete os interesses, concepções de mundo, de homem, ensino e aprendizagem de quem os produz. É preciso conhecer o que permeia seu uso e seus efeitos para não utilizá-la como forma de opressão, mas sim de conhecimento crítico. O segundo elemento diz respeito à necessidade de compreender, controlar e dominar a tecnologia, pois os trabalhadores não podem ser alienados quanto ao seu uso, tornando-se, assim, máquinas cuja curiosidade epistemológica é castrada. O terceiro elemento destacado por Freire (1992) é a necessidade de uma “redução sociológica”, o que significa que devemos contextualizar o uso da tecnologia, desvelando interesses e ideologias, a fim de evitar sua imposição de cima para baixo, a invasão cultural associada à sua utilização acrítica. Por fim, o quarto elemento diz respeito à atitude que se deve assumir frente à tecnologia. Ou seja, todos nós, independentemente de nossa profissão, devemos assumir uma “posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la” (FREIRE, 1992, p. 133).

A par da reflexão sobre a práxis tecnológica, consideramos fundamental que o trabalho que se realiza no AVA da UNIMES Virtual seja caracterizado, ainda, por dois outros conceitos largamente desenvolvidos por Paulo Freire ao longo de sua história de educador: a dialogicidade e a reflexão crítica.

A dialogicidade, como nos explica Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 44), é um fenômeno humano e nela se revela a *palavra* na qual pode-se divisar seus elementos constitutivos: a reflexão e a ação. Para Freire (1987, p. 44), não há palavra que não seja práxis, sendo solidária a relação entre seus constituintes. Caso um deles seja sacrificado, haverá prejuízo do outro e a palavra será inautêntica, não permitindo a transformação do mundo. Se se sacrifica a palavra na sua dimensão de ação, a palavra torna-se oca, mero verbalismo; já se sacrifica a reflexão, enfatizando-se a ação, a palavra se converterá em ativismo. O verdadeiro diálogo, assim, se faz com a palavra autêntica, a palavra constituída de reflexão e ação, a palavra capaz, ao ser pronunciada, de modificar o mundo. Para Freire (1987), o antidialogismo caracteriza a educação bancária, ou seja, aquela em que o professor “enche” o aluno de conteúdos sem participar com ele de uma consciência sobre o estar no mundo e com o mundo de forma crítica, de forma solidária, de modo que ambos possam mudá-lo.

Reflexão crítica, assim, é um conceito inextricável do conceito de dialogismo, pois sem reflexão transmutada em ação não há práxis e, por conseguinte, não há uma educação libertadora das amarras que prendem o homem ao seu mundo como um dado, como relação reificada, como ocorre no mundo animal. Vejamos as considerações de Paulo Freire ao considerar a importância da práxis para a transformação do mundo:

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis são a maneira humana de existir, isso não significa, contudo, que não estão condicionadas,

como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas (FREIRE, 1979, p. 8).

Para o educador, é de suma importância a compreensão que a reflexão crítica tem para a prática, pois, como afirma Paulo Freire (1996, p. 11), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

No que tange à relação professor-aluno, a reflexão crítica alia-se à dialogicidade, permitindo uma abertura para a curiosidade epistemológica, que é inerente ao nosso inacabamento enquanto seres humanos, o que não nega, de acordo com Paulo Freire, a necessidade de o professor explicar ou expor o assunto. O importante é que essa ação não seja meramente burocrática, acrítica.

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE 1996, p. 52).

A relação professor-aluno ou tutor-aluno, no AVA, na perspectiva da práxis epistemológica, não pode prescindir do dialogismo ou da reflexão crítica se nosso objetivo é o de formar educandos críticos, abertos, conscientes, participativos e cidadãos. O conteúdo das aulas, os vídeos, as atividades, as ferramentas de interação não têm o menor sentido se não for para a formação de sujeitos críticos que tenham como objetivos descortinar toda forma de opressão e injustiça na construção de um mundo melhor para todos os seres humanos. Desta forma, é necessário refletir continuamente sobre nossa atuação como professores e tutores para uma prática educativa libertadora. E, para tanto, faz-se necessário destacar algumas de nossas práticas exitosas no que tange à dialogicidade e à reflexão crítica para nos ajudar a refletir e a construir caminhos que possam fazer avançar nosso trabalho como educadores da UNIMES Virtual.

2.1 Webconferência com Pepetela

O AVA é um ambiente pensado para que haja interação entre os seus diversos participantes, permitindo, por meio de suas múltiplas ferramentas, a aprendizagem significativa por parte de alunos, tutores e também professores. Duas de suas ferramentas muito importantes para que haja uma participação efetiva de todos são a **Webconferência e o fórum**. Podemos destacar que uma

das atividades mais produtivas da UNIMES Virtual envolvendo ambas as ferramentas ocorreu com a **Webconferência “Conversa com Pepetela”**, ocorrida no dia 02 de junho de 2017, nos estúdios da UNIMES Virtual, em que o eminente escritor angolano conversou com alunos, tutores e professores de nossa universidade com a mediação da Prof^a Dra. Giselle Larizzatti Agazzi, doutora em Literatura Brasileira pela USP, pesquisadora na área de literaturas africanas de Língua Portuguesa e professora do Curso de Letras em EAD da UNIMES.

Pepetela é o pseudônimo de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, autor de mais de 30 obras abordando a história e a cultura de Angola e ganhador do prêmio Camões, em 1997. Uma de suas obras mais conhecidas é *Mayombe*, integrante da lista de livros obrigatórios da Fuvest. Pepetela foi uma das atrações principais da Bienal do Livro de 2017, realizada no Rio de Janeiro.

A conferência foi assistida por 142 alunos e 13 professores e tutores. Várias perguntas foram dirigidas ao vivo ao escritor, evidenciando o grande interesse e participação dos alunos. Além disso, a conferência também foi disponibilizada no YouTube, podendo ser acessada pelo link <<https://www.youtube.com/watch?v=CL3PKRs3RZE>> e conta atualmente com 1528 visualizações e 51 curtidas.

Para que os alunos, tutores e professores pudessem dialogar sobre a conferência, logo após a mesma, a Prof^a Giselle abriu e mediou o fórum “Conversa com Pepetela”, que teve uma participação assídua e ativa de todos os que compartilharam da atividade. Muitos alunos manifestaram no fórum suas dificuldades em fazer perguntas ao escritor, o que demonstra que haveria uma participação mais intensa ainda, caso não houvesse os problemas técnicos relatados. Muitos ainda lamentaram não poder ter acompanhado a palestra ao vivo, em função de seus afazeres profissionais, mas relataram ter assistido posteriormente à gravação no YouTube.

Uma boa parte das postagens faz elogios à iniciativa da UNIMES em ter entrevistado um dos mais importantes escritores em língua portuguesa da atualidade, como podemos constatar nos excertos abaixo: ¹

- *A equipe da Unimes está de parabéns pela iniciativa trazendo esse grande literato da atualidade para dividir conosco seus ensinamentos literários (N. O. D. S.)*
- *Parabéns Unimes pela iniciativa e Parabéns Pepetela pelos relatos importantíssimos para nossos conhecimentos (E. F. S.)*
- *Parabéns Unimes pela iniciativa de trazer tão renomado escritor para interagir conosco. foi realmente gratificante.obrigado (D. J. H Paes);*

¹ A transcrição das postagens dos alunos foi feita sem correções ou qualquer interferência da parte dos componentes do grupo.

- *Olá, amei a entrevista com o escritor Pepetela. Parabéns UNIMES por privilegiar esta oportunidade (E. M. R.).*

Outras fazem reflexões críticas acerca do entrevistado e de sua obra, como podemos observar nos trechos abaixo selecionados:

- *Pepetela, quando revela que os estudos voltados as ciências sociais (sociologia) enriquece a literatura moderna e se pauta em fatos sociais, históricos e culturais de uma nação, nós coloca em situação de críticos pensadores, ou seja, as relações sociais são a base para uma literatura atual de forte e grande alcance (A.R.S.);*
- *Tive receio de não conseguir compreender muito bem a entrevista, geralmente os autores angolanos e outros de língua portuguesa pronunciam sua fala de forma tão rápida que fica muito das vezes de difícil compreensão. No entanto, Pepetela possui uma calma distinta, fala com maestria e consegue nos prender a atenção com suas palavras, tal como faz com sua literatura. (T. P. T.C.)*
- *Nossa, que palestra maravilhosa, foi muito gratificante poder assistir, foi emocionante ouvir o Pepetela falando: eu fiz sociologia pra ser um escritor, gosto de ser surpreendido pelos livros. Obrigado UNIMES por essa oportunidade (P. A. F.)*
- *Olá Professora não me canso de rever a entrevista e cada vez que assisto faço novas descobertas, foi muito gratificante e prazeroso este momento que nos proporcionou, achei interessante quando ele cita a sua relação com o Brasil, com a língua portuguesa. Um fato muito interessante que me chamou a atenção é a dificuldade de acesso à educação que os países da África sofrem, mesmo aqueles que têm um índice melhor de desenvolvimento, a sua precariedade, e fiquei muito emocionada quando Pepetela falou da sua escolha pela profissão vemos seu relato o amor que ele tem em tratar dos problemas sociais não só da sua região e sim de um todo. Só tenho a agradecer por mais esse aprendizado (S.G.C.R.).*

2.2 “Conversa com Pepetela”: dialogicidade e reflexão crítica

Como vimos, a práxis tecnológica, na perspectiva freireana, exige uma postura diferenciada frente às ferramentas tecnológicas e seu uso. A webconferência organizada pela Prof^a Giselle mostra não somente a possibilidade de se utilizarem criteriosamente ferramentas tecnológicas, mas fundamentalmente de possibilitar por meio delas uma apropriação reflexiva de conteúdos que, somente escritos em aulas, não teriam a riqueza e a dinamicidade que teve a conversa com Pepetela.

Podemos destacar no plano dialógico – aquele em que na práxis ocorre a palavra autêntica, como nos ensina Freire (1987) – em primeiro lugar a relação aberta, epistemologicamente curiosa entre a mediadora – a Prof^a Giselle – e o escritor Pepetela, o que permitiu o envolvimento do público, seja por meio de perguntas ao vivo, seja por meio de comentários no fórum.

O outro aspecto do dialogismo está presente na relação entre Pepetela homem e Pepetela autor, o que permitiu aos espectadores um adentramento nas minúcias da construção do texto literário e seu contorno social e histórico. Ainda podemos destacar o dialogismo ocorrido entre a Prof^a Giselle e os participantes do curso, por meio de interações no fórum, o que possibilitou que estes pudessem expressar suas dúvidas, seus elogios, suas descobertas, seus comentários sobre o autor e sua obra, possibilitando, ainda, que outros também se identificassem com as questões colocadas e pudessem refletir sobre aspectos da entrevista que talvez não tivessem sido percebidos no momento em que assistiram ao colóquio.

Com relação ao posicionamento crítico dos participantes, é notório tanto seu envolvimento com a discussão realizada quanto o desejo de expressar, seja por meio de elogios, questões ou comentários, seus posicionamentos. A reflexão crítica, que é indissociável da ação, como aponta Freire (1987), pressupõe um sujeito não passivo, mero reflexo do dizer do outro, mas essencialmente alguém que assume sua palavra no encontro com as palavras de outrem. Como se pode observar na seleção dos diálogos, os alunos se colocam ativamente frente às palavras do autor e da Prof^a Giselle, tecendo um diálogo amplo, aberto, multifacetado, não se limitando à resposta burocrática, antidialógica, que caracteriza a educação bancária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos algumas das ideias fundamentais de Paulo Freire para analisar a webconferência “Conversa com Pepetela” fica claro o quão profícuas estas são e o quanto são balizadoras de uma práxis verdadeiramente pedagógica. A práxis tecnológica, como vimos no início deste artigo, nos permite conceber a tecnologia como um verdadeiro aliado no trabalho pedagógico e não como instrumento de poder e controle, como ocorre nos casos em que a pessoa é alijada de sua capacidade crítica e indagadora na relação com a tecnologia.

E o uso com as ferramentas do AVA, como ocorreu com a webconferência e o fórum, na perspectiva do conceito de práxis tecnológica, permite um trabalho dialógico no sentido que Paulo Freire dá a esta palavra. Ou seja, aquele em que, de um lado, há uma reflexão crítica e, de outro, uma prática consequente com a análise crítica realizada. Isto ficou evidente na relação entre o eminente escritor angolano e a Prof^a Giselle, durante a conferência, nas interações pro-

porcionadas pelas perguntas dos alunos, as respostas do escritor e a mediação da Prof^ª Giselle e, posteriormente à conferência, no diálogo travado entre os alunos e a Prof^ª Giselle no fórum. Ao participarem, ora fazendo perguntas ao escritor, ora emitindo suas opiniões, ora fazendo análises relativas ao conteúdo da conferência, ficou evidenciada a faceta dialógica da reflexão crítica demonstrada pelos alunos ao se engajarem autenticamente em uma atividade rica e multifacetada, como foi a webconferência.

Vimos que a linguagem, como fenômeno presencial e virtual permite as interações comunicativas entre os alunos que participaram da entrevista, a Prof^ª Gisele e Pepetela. O AVA permitiu, nessa entrevista, demonstrar o quanto os conhecimentos podem ser compartilhados e produzir reflexões sobre os saberes docentes e a produção ética, estética e histórica do conhecimento. Vimos como a produção da linguagem é, ao mesmo tempo, particular e compartilhada. No movimento produzido pela linguagem, ora é particular por trazer a marca de subjetividade do sujeito, ora é compartilhada porque a própria produção da linguagem constitui o sujeito e é por ela constituída. Para Freire (1992), somos inconclusos e, mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. No diálogo estabelecido entre alunos, a Prof^ª Gisele e Pepetela vimos como podemos ressignificar as salas de aula *on-line*, no escopo da práxis tecnológica, compreendendo-a como espaço discursivo e dialógico de produção de alteridades instigando a investigação de novas singularidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. F. de. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. In: *COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE*, 5., 2005 Recife. Disponível em <<https://docplayer.com.br/16407780-0-pensamento-de-paulo-freire-sobre-a-tecnologia-tracando-novas-perspectivas.html>>. Acesso em: 30 out. 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 66 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Disponível em <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. 6. ed. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

A GESTÃO PEDAGÓGICA DE UMA SALA DE AULA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

ELAINE MARCILIO SANTOS
ELISABETH DOS SANTOS TAVARES
LAÍS SILVA TOVAR
VIVIANE MENDES ARAUJO
ZENÍ DE FÁTIMA ROSA

RESUMO

Neste artigo pondera-se sobre identificação e análise da gestão pedagógica realizada no ambiente virtual de aprendizagem dos cursos de educação a distância de uma universidade, identificando-se as práticas exitosas em relação à aprendizagem e às relações estabelecidas entre professores e alunos. Inicialmente, fomenta-se a revisão literária de autores que se debruçam sobre o processo de aquisição do conhecimento, a formação e capacitação docente e conceitos da tecnologia na educação a distância, demonstrando-se a possibilidade de se estabelecer no ambiente virtual uma relação que favorece o processo de ensino e aprendizagem, o compromisso de garantir a integração das práticas pedagógicas desenvolvidas no seu interior, assegurando-se assim uma aprendizagem significativa e uma concepção ampliada da educação em contraposição à visão de uma educação conteudista e fragmentada.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa. Educação a distância. Práticas exitosas.

1 INTRODUÇÃO

O tema que se apresenta constitui-se a partir da possibilidade de realização de práticas exitosas na gestão pedagógica das salas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos cursos de licenciatura na modalidade a Distância (EAD) da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

A Educação a Distância (EAD) no Brasil apresentou um grande crescimento nos últimos anos e, conseqüentemente, uma mudança no campo educacional. O avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) como fator determinante para a interação entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem, alunos e professores, deve ser explorado nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação a distância no Brasil foi sofrendo atualizações quanto à sua normatização ao longo dos anos seguintes até os nossos dias de forma constante.

A UNIMES iniciou seu projeto de EAD em 2003, quando protocolou seu pedido de credenciamento no Ministério da Educação (MEC), com aprovação em 2006, quando passou a ofertar cursos de graduação a distância, sendo pioneira no Estado de São Paulo a dedicar-se a esta modalidade.

Desta forma, considerando o universo de informações, conhecimentos, aprendizados e relações sociais construídos nessa trajetória de mais de 10 anos, buscando sempre uma educação a distância de qualidade, o que nos desafia a todos desta comunidade educativa é empreender uma reflexão aprofundada e conseqüente sobre as ligações que se estabelecem entre os professores e alunos, na sala de aula do ambiente virtual na busca de uma evolução constante do conhecimento e das formas de disseminação deste e, ao mesmo tempo, com uma visão mais inclusiva da educação. Esta realidade que se apresenta desafiadora, exigente e complexa é também acompanhada pelo desenvolvimento de um novo profissional, pois exige dos professores não só novas competências como a tomada de consciência do imperativo de colocá-las a serviço de todos e de cada um.

Assim, justifica-se abordar este tema, ao considerar-se que à frente de cada sala de aula na condução do processo de ensino e de aprendizagem está o professor, responsável por uma gestão pedagógica exitosa.

Na formação dos alunos, a relevância se dá pela qualificação acadêmica, competência e dedicação ao trabalho do docente, o que exige uma interatividade constante, desafiadora, mas também uma atenção afetuosa com os discentes.

A questão que move esta reflexão é indagar como a gestão da sala de aula está sendo desenvolvida pelo professor, quais aspectos que a favorecem e de que forma essa gestão poderá ser compartilhada com os outros profissionais docentes.

Assim, o objetivo deste artigo é investigar as salas, no ambiente de virtual de aprendizagem, de professores de diversas unidades curriculares enquanto gestores pedagógicos organizam o ambiente, o material didático desenvolvido, elaboram conteúdos complementares, como são as interfaces de interação, relação professor/tutor e professor/aluno. Dessa forma, pretende-se avaliar

quais os pontos mais relevantes e de destaque na gestão pedagógica desses professores.

A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica/ documental de autores como Ausubel (1973) *apud* Moreira (1982, 2000, 2008); Moore (1993, 2007) Kensky (2007); Silva (2009) e Freire (1987, 1996) que dedicaram seus estudos ao processo de ensino e aprendizagem significativa como também à formação do professor, pesquisas ainda em portais da UNIMES, do Ministério da Educação e em outros relevantes para o tema. A partir da construção de um referencial, optou-se por seguir identificando e analisando em salas do ambiente virtual do presente práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas entre os professores.

Ainda, como justificativa para o presente projeto de pesquisa recorreu-se ao relatório do MEC para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2002), que desde então já apontava a necessidade de que uma política voltada para EAD que precisa envolver muito mais que tecnologia, destacando a necessária interação de toda a instituição de Ensino Superior nesse desafio.

De acordo com Freire (1987), a busca da educação de qualidade nos leva a compreender duas dimensões do saber: a ação e a reflexão, uma educação de qualidade baseada principalmente na interação do docente com o discente em uma relação dialógica, multidisciplinar com vistas a uma aprendizagem significativa.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, QUALIDADE E CONCEITO

2.1 A aprendizagem significativa

Alguns autores dedicaram os seus estudos a entender como ocorre o processo de aprendizado e as diferentes formas de construção de conhecimentos de um indivíduo. Desde a mais tenra idade é possível observar o desenvolvimento nos aspectos cognitivo, motor e de interação social em um processo contínuo e a escola tem um papel fundamental nessa evolução.

No decorrer dos anos têm surgido novas possibilidades de aprendizados, novos conceitos, ideias, novas experiências nas relações sociais e descobertas significativas. Considerando-se as novas tecnologias e, sobretudo o avanço das redes sociais, as atividades pedagógicas tornaram-se cada vez mais desafiadoras aos professores.

Os pesquisadores Ausubel (1973) e Moreira (1999) focalizaram seus estudos, primordialmente, nos aspectos cognitivos, e de que forma o conhecimento se transforma em aprendizagem significativa. Segundo Ausubel (1973), a aprendizagem significativa é a ampliação e reconfiguração do aprendizado, ou seja, a bagagem que o indivíduo carrega é base para novos conhecimentos.

Para Ausubel (1973), a aprendizagem significativa é um processo pelo qual o novo conhecimento se relaciona com o conhecimento prévio de uma maneira não arbitrária provocando mudanças nas estruturas cognitivas. Para o autor, a organização dessa estrutura do cognitivo é relevante para o indivíduo, principalmente no que se refere ao conhecimento científico, em que os mesmos são organizados em uma base de conceitos formando um conjunto de novos conhecimentos, aos quais Ausubel (1973, p. 25), chamou de “subsunçores”.

De acordo com Ausubel (1973), a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes – subsunçores - preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. O autor afirma que o aluno, em uma sala de aula, precisa receber uma questão problema para ser resolvida e que desta forma buscará, a partir de um questionamento, estruturar as informações recebidas com o conhecimento já existente. Para ele, a aprendizagem é uma organização e interação do material na estrutura cognitiva, por meio de uma série de conceitos que devem ser organizados previamente.

Segundo Moreira (2006), uma organização prévia pode ser a forma mais abrangente de organização que permite a integração dos conceitos aprendidos com os já existentes. Pode-se exemplificar que um professor ao inserir um conteúdo novo poderá fazer uso dos subsunçores que abrangem os temas, de forma que, os conceitos a serem aprendidos tornem-se significativos e que o aluno possa registrar a informação de maneira mais objetiva, relacionando, assim, o que aprendeu com o contexto ao seu redor. Ainda de acordo com o autor, a apresentação do material pedagógico deve ser realizada por meio da exploração das relações entre as ideias, identificando as diferenças e semelhanças significativas existentes nos conteúdos apresentados.

Observa-se que um professor, como mediador do processo de aprendizagem, deve estar atento ao contexto em que o aluno está inserido, para que ao elaborar um conteúdo este possa estabelecer a relação com a realidade do aluno. O sentido da aprendizagem está relacionado com a forma de compreensão do aluno.

Sabemos que a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nesse processo, que é não-literal e não-arbitrário, o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade. Sabemos, também, que o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem. Em última análise, só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos. David Ausubel já nos chamava atenção para isso em 1963. Hoje, todos reconheceram que nossa mente é conservadora, aprendemos a partir do que já temos em nossa estrutura cognitiva. Como dizia ele, já nessa época, se queremos promover a aprendizagem significativa é preciso averiguar esse conhecimento prévio e ensinar de acordo. (MOREIRA, 2000, p. 4-24).

Ausubel (1973) e Moreira (1999) referem-se à aprendizagem mecânica como uma aprendizagem de um novo conceito, nova informação que não faz relação com o conhecimento já estruturado cognitivamente. Consideram que novas informações não serão adquiridas de forma significativa, pois não haverá interação entre os novos conhecimentos e os conhecimentos já interiorizados.

Diante disso, fica claro que a prática exitosa do docente propicia a discussão de assuntos pertinentes a temas propostos, instiga o discente a buscar novos conhecimentos e valoriza a singularidade de seus alunos, havendo assim, uma aprendizagem significativa.

2.2 Educação e tecnologias

O conceito das TIC na área da educação tem nos mostrado, inúmeras vantagens em relação ao processo do ensino e da aprendizagem, por exemplo, como a autonomia e o protagonismo do aluno ampliam a possibilidade de diálogos, colaboração, da realização de trabalhos em grupo e o quanto criativo pode se dar.

Por meio das tecnologias de informação e comunicação digitais, abrem-se novas possibilidades, uma nova forma de interação onde alunos e professores não necessitam estar presentes em um mesmo espaço físico. A educação a distância passa a ser compreendida pela utilização das mídias digitais, promovendo a interação através de fóruns, e-mail, *web*conferências e videoconferências.

A reflexão sobre o grau de interação provocado pelas atividades educativas o que se nos apresenta como a teoria da distância transacional (MOORE, 1993), permite a compreensão de como se dá a relação de ensino e de aprendizagem na educação a distância. Os temas como autonomia, motivação e interações dialógicas constituem-se em uma via de diálogo e interação entre sujeitos e conteúdos no ambiente virtual de aprendizagem.

Como protagonista, o aluno tem na autonomia a qualidade que o torna apto a construir uma visão crítica no processo educativo, tem na motivação provocada pelo professor materiais didáticos e estratégias de comunicação diferenciadas, novas formas de interação entre aluno, professor e conteúdo.

Assim, um modelo de EAD em que o ambiente virtual se constitui em uma via de diálogo e interação entre sujeitos e conteúdos, possibilitada por uma distância transacional equilibrada, contribui para uma aprendizagem significativa.

Moore (2004) considera que a aprendizagem será mais significativa quanto maior for o grau de interação e comunicação entre os participantes do processo. Os recursos presentes nos espaços virtuais podem facilitar os processos

de interação, motivação, autonomia e socialização dos conhecimentos. Para isso, é preciso que se insista que sem os sujeitos envolvidos e seu comprometimento, nenhuma das ferramentas faz sentido.

A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar ao processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico [...] com a possibilidade de diálogos, conversas e trocas comunicativas entre alunos (KENSKY, 2007, p.44).

Independente da distância espaço e tempo presentes entre as transações didáticas e pedagógicas na educação a distância, o que se exige é o reconhecimento da existência de seres humanos em constante processo de construção, os alunos, e que é a serviço deles que estratégias devem ser pensadas e elaboradas.

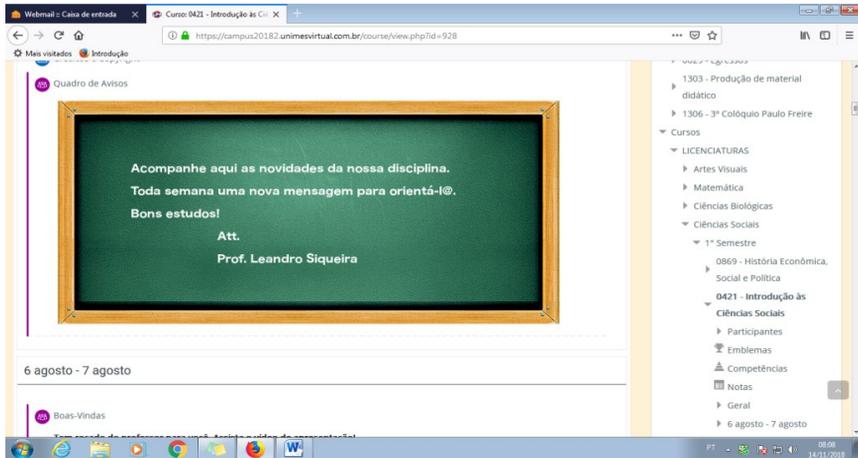
Logo, o papel do professor no ambiente virtual de aprendizagem, na educação a distância se destaca pela mediação das novas informações considerando os conhecimentos prévios dos alunos e otimizando todo momento de interação para contribuir com o processo de aprendizagem.

Para tanto, se faz necessário que o professor que atua na educação a distância tenha o conhecimento de todo o conteúdo a ser trabalhado com o aluno, explore o que esse aluno já sabe a respeito, utilize ferramentas diversas disponíveis para tornar o processo de construção do aluno mais intuitivo e que permanentemente ofereça “feedback” rápido diante de quaisquer dúvidas sobre o que está sendo estudado. Suas estratégias devem de alguma maneira favorecer uma aprendizagem mais significativa para o aluno, estimulá-los à cooperação e à interação de forma colaborativa.

Na pesquisa realizada no ambiente virtual, foram diversas as identificações de ambientes que correspondem às reflexões promovidas por meio destas reflexões. Foram selecionadas duas delas, destacando-se que no ambiente virtual da UNIMES, todas as etapas são programadas semanalmente sendo utilizados diversos recursos como aulas textos, videoaulas, saiba mais, fóruns (ferramentas assíncronas), e atividades avaliativas com a utilização de “ferramentas” diversas.

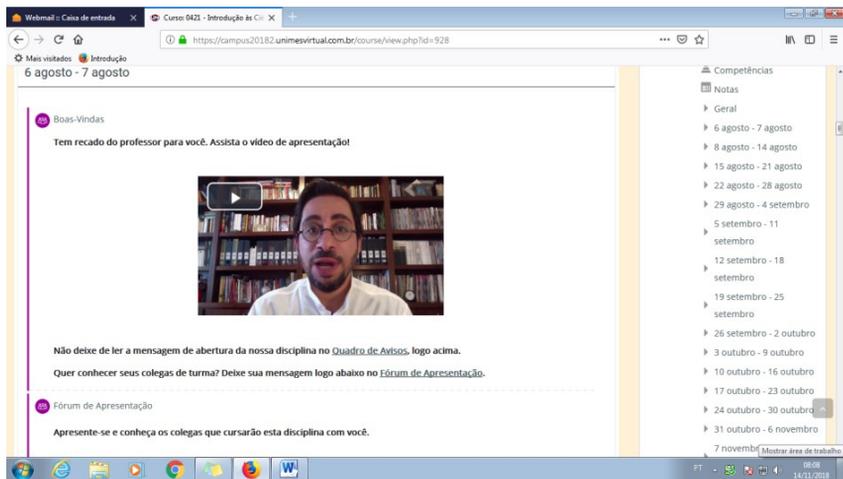
Em uma das salas selecionadas encontramos:

Imagem1



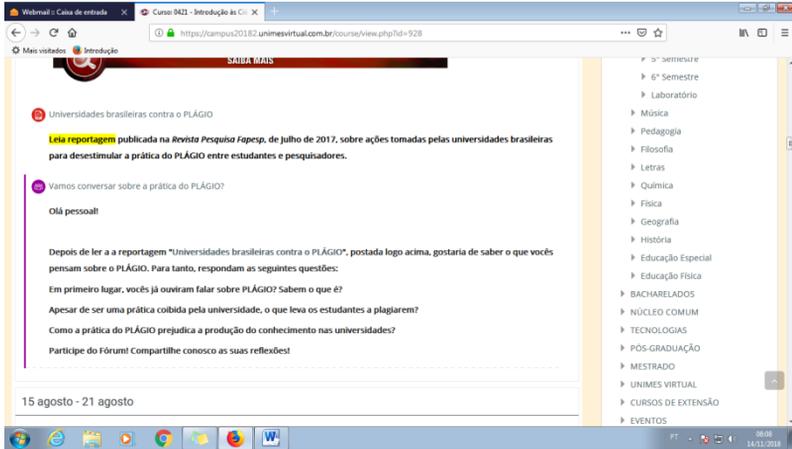
Fonte: Ambiente Virtual 2018_2

Imagem 2



Fonte: Ambiente Virtual 2018_2

Imagem 3



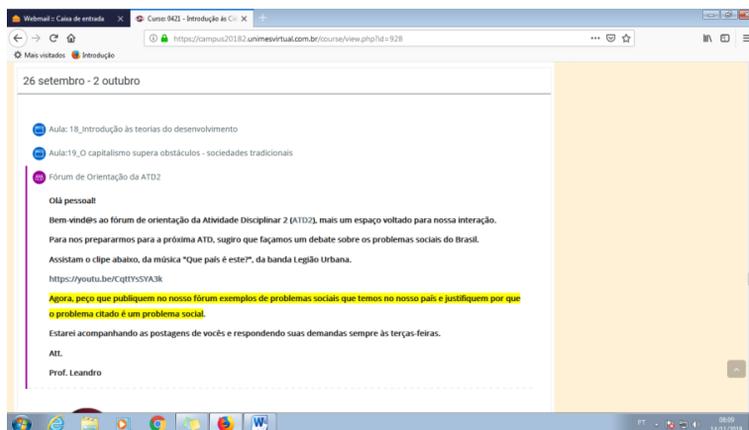
Fonte: Ambiente Virtual 2018_2

Imagem 4



Fonte: Ambiente Virtual 2018_2

Imagem 5

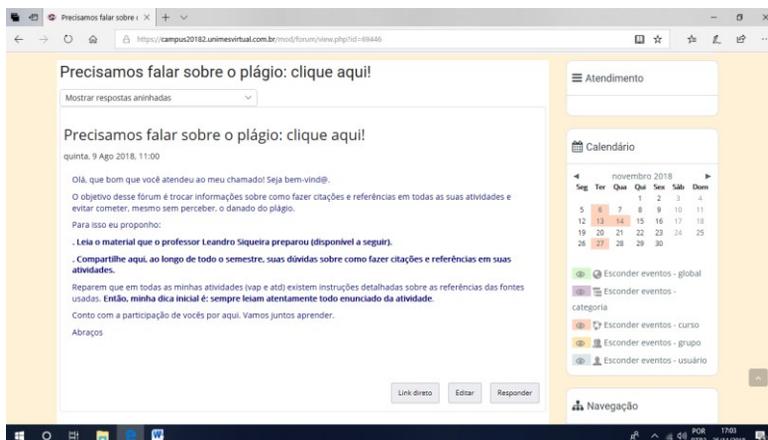


Fonte: Ambiente Virtual 2018_2

O destaque apresentado revela que o professor não só informa o aluno sobre como se desenrolarão as atividades da unidade curricular por meio de um vídeo de apresentação, estabelece também as relações das aulas texto disponíveis no ambiente e das videoaulas. Ao longo das semanas apresenta os objetivos e os critérios de correção das atividades avaliativas, provoca os alunos para que se manifestem sobre seus saberes, estimulando-os por recurso por meio do “saiba mais”.

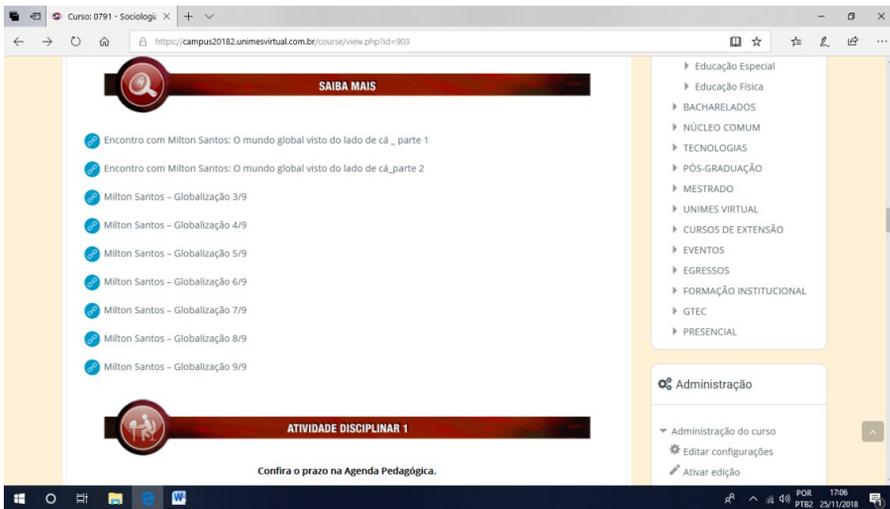
Em outra sala do mesmo curso o destaque ainda está para a chamada da professora estabelecendo relação com o trabalho de outro professor do semestre.

Imagem 6



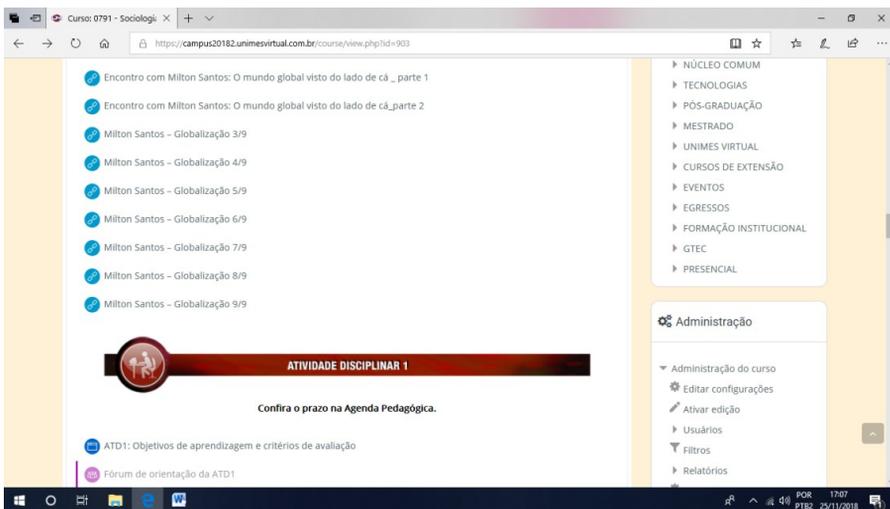
Fonte: Ambiente Virtual 2018_2

Imagem 7



Fonte: Ambiente Virtual 2018_2

Imagem 8



Fonte: Ambiente Virtual 2018_2

Da mesma forma, destaca-se que a professora estabeleceu uma relação de respeito ao aluno ao perguntar o que ele sabia sobre plágio, demonstra satisfação ao comentar “Que bom que você atendeu ao meu chamado”. O trabalho educativo desenvolvido sobre plágio com os alunos e que se convencionou como:

A educação para as fontes consiste em planejar atividades acadêmicas que contemplem, além dos objetivos educacionais explicitados, questões que fomentem a leitura das fontes indicadas e a escrita autoral dos alunos, além de sinalizar pormenorizadamente os passos necessários à realização da atividade e à indicação das fontes consultadas por ele (LEODORO, 2018, p.8-10).

Os resultados alcançados revelaram o acerto no trabalho desenvolvido já que o percentual de alunos que inseriu as fontes consultadas no modelo ABNT aumentou de 8% em 2017.1 para 61% em 2018.1, enquanto que o percentual de alunos que não indicou quaisquer fontes consultadas diminuiu de 73% em 2017.1 para 32% em 2018.1.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a relação entre professores e alunos é pautada pela intenção pedagógica focada no processo de ensino e de aprendizagem significativa para os alunos, a interação que acolhe esse aluno de forma respeitosa, que o faz curioso, criativo, pesquisador exige dos professores à adoção de posturas que os comprometam, cada vez mais, com a educação a distância de qualidade.

Os autores pesquisados consideram a presença assídua do professor no ambiente virtual relevante para a qualidade da educação a distância que se quer alcançar. Perante isso faz-se necessário que as práticas exitosas sejam constantes e englobem todos os envolvidos no ambiente virtual de aprendizagem, garantindo assim, a aprendizagem significativa e o sucesso da educação nesta modalidade.

Depreende-se que não há outro caminho a percorrer para que a educação a distância atinja esse patamar elevado na qualidade do ensino. Para tanto, a sala de aula virtual deve garantir que a gestão pedagógica do professor se faça como uma ação transformadora com o propósito fundamental de promover o desenvolvimento do aluno e proporcionar uma aprendizagem significativa, possibilitando o acesso à construção de novos conhecimentos.

O percurso realizado nos estudos aponta como demonstrado, a possibilidade de realização do que se defende. Desta forma, pretende-se que a leitura do presente estudo possa oferecer aos interessados na temática “pistas” para reconstruções e ressignificações em relação à prática docente na EAD.

Sendo assim, a investigação não se encerra aqui, instiga-se a curiosidade dos professores no aprofundamento das práticas docentes em EAD com novos conceitos e procedimentos reveladores e surpreendentes.

REFERÊNCIAS

ATUALIZADA legislação que regulamenta Educação a Distância no país. Assessoria de Comunicação Social. MEC, 26 mai. 2017. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>>. Acesso em 29 out. 2018.

AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Relatório de ago. 2002. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>> Acesso em 29 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em <<http://lelivros.love/book/download-pedagogia-do-oprimido-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>> Acesso em 29 out. 2028.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra, São Paulo, 1996.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEODORO, Silvana A. P.; TAVARES, Elisabeth dos Santos. **Professor não é polícia do control C!** Investigando o plágio na mediação pedagógica em EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 24, Florianópolis, SC, 2018. **Anais** (on-line). São Paulo: Abed, 2018. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/24-ciaed/pt/anais/>>. Acesso em 29 nov. 2018

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf>. Acesso em 27 nov. 2018.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Qurriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa**. La Laguna, Espanha. No. 25, mar. 2012, p. 29-56. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>>. Acesso em 15 nov. 2018.

_____. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, Vol. 7, N.º. 2, 2008, pp. 23-30. Revisado em 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESsport.pdf>. Acesso em 15 nov. 2018.

_____. Aprendizagem significativa crítica. Atas: III ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 11 a 15 de setembro de 2000, Lisboa, Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Peniche, 2000, p. 47-65.

Disponível em < <http://www.mlr.org/memberpublications/LivroPeniche2000.pdf>>
Acesso em 15 nov. 2018.

_____. MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Centauro, 1982.

SILVA, Marilda. **A complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <[http://www.creasp.org.br/biblioteca/wpcontent/uploads/2012/05/Complexidade_d a formacao_de_professores-NOVA-P4.pdf](http://www.creasp.org.br/biblioteca/wpcontent/uploads/2012/05/Complexidade_da_formacao_de_professores-NOVA-P4.pdf)> Acesso em 06 nov. 2018.

PRÁTICAS AVALIATIVAS INTERDISCIPLINARES NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD

ANA LAURA RIBEIRO DA SILVA
CARLA PEREIRA GIBERTONI
JORGE ANDRÉ SILVA DE PAIVA
MALVINA SUEMI ONO GODOY
MICHEL DA COSTA

RESUMO

O presente artigo tem como tema Práticas Avaliativas Interdisciplinares no Curso de Pedagogia EAD. O estudo se justifica pela relevância na formação do futuro docente quando de sua inserção em práticas efetivamente interdisciplinares. A avaliação interdisciplinar pode oferecer aos alunos um vasto e ampliado instrumento de reflexão e relações sobre os diferentes conteúdos. A metodologia proposta foi uma análise documental e bibliográfica das questões dissertativas do quarto semestre do Curso de Pedagogia. Para essa análise, consideramos as seguintes categorias: Interdisciplinaridade, transversalidade e Formação Crítico-reflexiva, bem como, a presença de conteúdos conceituais (C), atitudinais (A) e procedimentais (P). A pesquisa desvelou possibilidades de trabalhos com a interdisciplinaridade e transversalidade na formação de professores, demonstrando a oferta de vivências de práticas inovadoras relevantes à formação crítico-reflexiva dos alunos do curso de Pedagogia em EAD, rompendo com um currículo fechado e disciplinar, e preocupando-se com o conhecimento complexo e global.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Interdisciplinaridade. Formação crítico-reflexiva.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como tema Práticas Avaliativas Interdisciplinares no Curso de Pedagogia EAD.

Esse tema se justifica pela relevância na formação do futuro docente quando de sua inserção em práticas efetivamente interdisciplinares. A avalia-

ção interdisciplinar pode oferecer aos alunos um vasto e ampliado instrumento de reflexão e relações sobre os diferentes conteúdos.

O tema foi escolhido pelos integrantes do Grupo pela relevância observada nas experiências vivenciadas como docentes do curso de Pedagogia em uma instituição de Ensino Superior particular. Nas propostas de avaliações que se efetivam no exercício mediado pela coordenação do curso há a preocupação e a discussão para a proximidade da prática interdisciplinar nas avaliações propostas nos diferentes semestres do curso.

Para que se obtenha o êxito pretendido, ou seja, para que haja a continuidade da aprendizagem, é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada dos professores que valorize a trajetória profissional e garanta o aprofundamento dos conhecimentos sobre interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo. A avaliação é central nesse trabalho pedagógico de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, pois acompanha todo o processo. Por meio da avaliação, podem-se analisar diferentes aspectos educacionais, em diversos âmbitos: currículo, planejamento, ensino e aprendizagem.

Nesse sentido compreendemos que a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem. Conforme Fernandes (2009), é um elemento essencial de desenvolvimento dos sistemas educativos porque é a partir e por meio dela, que o currículo pode ser avaliado e enriquecido pelas escolas. O ensino, por meio dos professores, pode ser organizado priorizando, por exemplo, a experimentação ou a resolução de problemas; os alunos podem estudar recebendo maior orientação e motivação, melhorando a autoestima e a aprendizagem; os pais ou os responsáveis pelos alunos podem acompanhar o desempenho escolar de seus filhos com maior interesse; a sociedade pode ficar mais informada a respeito do que e como os alunos estão aprendendo; e os governos podem formular políticas públicas educativas e formativas mais fundamentadas e adequadas.

Desta forma, a questão que move nosso estudo é: Quais as possibilidades de a interdisciplinaridade impactar a formação dos alunos do Curso de Pedagogia na modalidade EAD?

Nossa hipótese de trabalho defende que a interdisciplinaridade possibilita o enriquecimento curricular nas avaliações dos alunos no curso de pedagogia, realizado na modalidade à distância.

A metodologia de pesquisa utilizada é a pesquisa bibliográfica com base documental, que nos permitirá um aporte teórico que fundamente as possibilidades práticas desse exercício e a análise das proposições realizadas em um período letivo no Curso de Pedagogia.

Assim, o presente artigo se desenvolverá discutindo os conceitos de avaliação e interdisciplinaridade para efetivamente contribuir com as possibilida-

des de uma prática avaliativa nos cursos de formação inicial de professores em EAD.

2 AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A educação brasileira vem passando por inúmeras reformulações na tentativa de buscar avanços e melhorias, tanto na formação dos educadores quanto na qualidade da educação, em especial após o final dos anos 1990, com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996).

A cada nova década, reafirmam-se os esforços por mais educação e ampliação de oportunidades de estudo para nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, sabemos da enorme dívida social na educação e, conseqüentemente, ainda temos um longo caminho a percorrer.

Como mais um instrumento para orientação do trabalho do professor, elaborado com o objetivo de atualizar o docente e sugerir inovações na sua prática, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1997, 1998) registram a importância da interdisciplinaridade, bem como preocupação com uma avaliação da aprendizagem que tenha como foco o desenvolvimento do educando.

O tempo passou e a palavra interdisciplinaridade vem se tornando cada vez mais popular nas escolas, diferentemente do que acontecia nas décadas de 70 ou 80, quando ainda mal sabíamos pronunciá-la.

Diversas pesquisas sobre interdisciplinaridade foram realizadas há mais de 40 anos, primeiramente com a preocupação etimológica e semântica, onde se preocuparam em explicar a palavra, o conceito, recorrendo a distinções entre disciplina, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade (FAZENDA, 1979, JAPIASSU, 1976). Foi em 1970, como registra Fazenda (1979, p.42) que representantes de diferentes universidades como dos Estados Unidos, França, Reino Unido, Turquia, Alemanha e Áustria reuniram-se sob o patrocínio da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para tentar estabelecer o papel, a utilidade e a aplicabilidade da interdisciplinaridade. Considerando-se as principais discussões feitas por este grupo, destaca-se o valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade como meio de melhorar a formação profissional, incentivar a formação de pesquisadores e de pesquisas, superar a dicotomia entre ensino-pesquisa, como forma de compreender e modificar o mundo.

Em nosso panorama nacional, tal como evidencia Fazenda (1979, p. 59), apesar de a palavra aparecer nos documentos legais, com a publicação de lei 5692/71, a prática interdisciplinar nesta época não se efetiva, seja na formação

de professores, seja na prática educativa dos docentes; pois a interação necessária encontra obstáculos para romper as barreiras entre disciplinas e pessoas.

Dentre os diversos obstáculos, os referidos estudos apontaram para a necessidade de uma nova organização de espaço e tempo para encontro, partilha de saberes e trocas intersubjetivas nas instituições de ensino. E, ainda hoje, nas formações realizadas por instituições de pesquisas de diferentes Estados constatamos que, o que temos são ações pulverizadas, ou seja, a interdisciplinaridade não se concretizou.

Fazenda (1994, p. 17) sintetiza didaticamente as questões estudadas nas três décadas: em 1970 a preocupação era uma construção epistemológica da interdisciplinaridade; em 1980, a explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção e em 1990, a tentativa de construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade.

Interdisciplinaridade é definida por Fazenda (2001, p. 11) como uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Neste sentido, a atitude interdisciplinar não se resume a juntar conteúdos, métodos ou disciplinas, pois ela está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo. E pensar o projeto educativo começa pela revisão de nossa própria prática, pelo questionamento de nossos saberes, pela busca de superação de nossas limitações, e dúvidas.

Mais do que integrar conteúdos é preciso integrar conhecimento, o que significa apreensão, disseminação e transformação desses conhecimentos (FAZENDA, 2003, p. 49).

A prática docente interdisciplinar fundamenta-se em cinco princípios: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. É preciso humildade para reconhecer as próprias limitações e coragem para superá-las; é preciso coerência entre o que digo e o que eu realmente faço em sala de aula. Ser coerente. Eis um grande desafio em qualquer área do conhecimento, o que exige um profundo respeito por si mesmo e pelas pessoas. É preciso desapegar-se de nossas certezas para buscar na partilha com o outro, novas possibilidades de agir e do pensar. Portanto, a prática interdisciplinar exige do docente mais que um saber, um saber-saber, um saber-fazer, um saber ser pessoa e profissional (FAZENDA, 2005).

Ainda sobre o conceito de Interdisciplinaridade, Sommerman (2006) destaca que a hiperespecialização crescente, durante todo o século XX, acabou conduzindo a um aprofundamento de cada disciplina, levando-as às fronteiras de outras disciplinas. Esse movimento provocou uma interdisciplinaridade que, ou criou novas disciplinas ou transferiu métodos de uma disciplina para outra, abrindo assim a possibilidade de diálogo entre elas, o que permitiu não

apenas a troca de conteúdos, mas sobretudo, favoreceu as trocas intersubjetivas dos diferentes especialistas envolvidos, como observou Fazenda (2003).

Como podemos observar “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (FAZENDA, 2003, p. 75). Portanto ao nos reportarmos ao currículo em ação, estamos pautando nossa reflexão nos estudos de Sacristán (2000) que apresenta uma visão processual de currículo, onde “as ideias que o sustentam vão se transformando em práticas” (SACRISTAN, 2000, p.137).

Nesta visão processual do currículo enquanto prescrição, regulamento, o *prescrito*, aquele situado no âmbito das decisões políticas e administrativas, ao currículo *planejado* para professores e alunos (guias), ao currículo *avaliado*, ao currículo *organizado* no contexto da escola, chega-se ao currículo em *ação*, aquele reelaborado na prática, o que implica uma transformação no pensamento e no plano dos professores, e nas tarefas acadêmicas (SACRISTAN, 2000). Diante desses desafios, chegamos a seguinte questão que impulsiona essa pesquisa:

- *Quais as possibilidades da interdisciplinaridade permear as avaliações em um curso de formação inicial de professores que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado na modalidade EAD?*

A questão acima gera outras duas mais específicas que auxiliarão a condução da investigação:

- *Como a interdisciplinaridade pode contribuir com o processo de formação desses futuros professores?*

- *Quais as possíveis interpretações dos resultados dessas avaliações?*

Arretche (2001), Luckesi (2002) já demonstram em seus trabalhos a preocupação com a avaliação na condução da formação de um aluno crítico, autônomo e com liberdade para criar e desenvolver suas competências necessárias à formação cidadã. Essas ideias também devem permear a formação inicial do professor, pois desde o início de sua formação deve experienciar situações em que percebam que o mundo não pode ser fragmentado e que o mundo complexo pode ser enriquecido com a presença da interdisciplinaridade em todos os níveis educacionais.

Pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, Camba (2011) e Guimarães (2010) mostram que, nos últimos anos, a avaliação em seus múltiplos aspectos e amplitudes tem sido pautas de investigações que buscam ampliar a concepção dos envolvidos no processo educativo e que a mesma esteja sempre a favor da aprendizagem e não como consequência de um processo excludente, bem como deve considerar constantemente o respeito às diferenças dos educandos,

bem como os processos formativos ricos e diversificados do currículo de cada instituição.

Silva (2008) já aponta a dificuldade em pesquisas com a temática interdisciplinaridade, apesar de avanços consideráveis nos últimos anos:

Contudo, muitos dos obstáculos apontados, persistem, tais como: o tempo e o espaço para trocas intersubjetivas, o encontro, o abandono do comodismo para colocar em questão suas próprias ideias, o desenvolvimento do sentido de partilhar, a “educação para a sensibilidade”, os entraves materiais e institucionais para a efetivação da interdisciplinaridade (SILVA, 2008, p.98).

Temos como hipótese que, se a organização disciplinar do currículo prescrito estabelece os limites dos saberes, é no currículo em ação que o professor, no desenvolvimento do processo de ensino, pode adotar uma atitude interdisciplinar e promover a aproximação dos saberes para além dos conteúdos, uma aproximação com seus pares, docentes e discentes. Currículos disciplinares dependem de uma atitude interdisciplinar para que ocorra a articulação de conhecimentos.

Neste sentido, o presente projeto de pesquisa pretendeu demonstrar como a interdisciplinaridade pode ter impactos positivos quando estiver presente em ações avaliativas que busquem diagnóstico, mediação e uma formação da melhor qualidade para os futuros professores.

3. O DESENVOLVIMENTO DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Dada a importância do processo avaliativo na formação docente, neste artigo temos o objetivo de analisar dois instrumentos avaliativos utilizados no ano letivo de 2018 no quarto semestre do Curso de Pedagogia em EAD da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

Há alguns semestres, os docentes do Curso de Pedagogia vêm estudando e buscando mecanismos para tornar interdisciplinar o processo avaliativo. Esse processo foi organizado e estruturado pela Coordenação do Curso a partir de reuniões com os docentes e da proposição de dinâmicas de troca de ideias e análise das proposições em grupos, conforme os semestres do Curso. Assim, nos deteremos na análise de uma sequência de atividades propostas para um determinado período letivo (2º semestre de 2018) no 4º semestre de Pedagogia.

2.1 O quarto semestre de Pedagogia

O quarto semestre do Curso de Pedagogia se destaca pela estrutura voltada às disciplinas de formação da fundamentação teórica e prática para a Edu-

cação Infantil e a Alfabetização. Nesse semestre do curso, são ministradas as seguintes disciplinas: “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Prática”, “O lúdico e a brincadeira na Educação Infantil e prática”, “Fundamentos Históricos, Políticos e Legais da Educação Infantil”, “Arte na Educação Infantil e Prática” e “Metodologia da Pesquisa Científica”.

Nesse semestre, a formação específica sobre a Educação infantil, Arte e a Alfabetização se configura pela discussão teórica e metodológica de fundamentação para prática docente.

Sob o incentivo da Coordenação do curso, os docentes que ministram as disciplinas do quarto semestre discutem entre si e combinam os materiais que darão suporte à fundamentação das questões avaliativas – Atividade Dissertativa 1 e 2. Após a definição do material comum às diferentes disciplinas, cada docente elabora as questões referentes a sua disciplina e compartilha com os demais docentes do semestre para que possam partilhar impressões e verificarem a compreensão de cada questão.

2.2 Questões avaliativas no quarto semestre de Pedagogia

As Atividades Disciplinares (ATD) são atividades dissertativas que somadas (1 e 2) têm impacto de cerca de 30% da nota final dos alunos.

No segundo semestre do ano letivo 2018 as questões pautaram-se na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que representa o conteúdo que deve ser conhecido e estudado pelos futuros professores.

Com exceção da disciplina “Metodologia da Pesquisa Científica”, as questões de ATD 1 e 2 propostas nos demais componentes disciplinares do quarto semestre de Pedagogia utilizaram o texto da BNCC (BRASIL, 2017) como fundamentação para a reflexão que foi direcionada ao conteúdo específico de cada uma das quatro disciplinas.

Todas as questões apresentam uma breve introdução que explica e justifica o uso do mesmo material de apoio como “trabalho interdisciplinar” (UNIMES, TEQ, 2018). Tal introdução sugere ao leitor que a interdisciplinaridade perpassa a discussão do mesmo material.

Nas questões analisadas de ATD 1, há a solicitação expressa no enunciado de que seja elaborado pelo aluno um texto reflexivo. No entanto, cada disciplina faz referência a mais um vídeo ou trecho de outro texto que permita estabelecer relações com a BNCC (BRASIL, 2017) para fundamentar a reflexão solicitada.

A partir daqui, apresentamos uma análise da proposta de Atividades Dissertativas em cada disciplina a partir das categorias: Interdisciplinaridade, transversalidade e Formação Crítico-reflexiva. Além destas análises, observamos a presença de conteúdos conceituais (C), atitudinais (A) e procedimentais (P).

Tabela 1 – Categorias

Componente Categorias Analisadas	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Prática	O lúdico e a brincadeira na Educação Infantil e prática	Metodologia da Pesquisa Científica	Fundamentos Históricos, Políticos e Legais da Educação Infantil	Arte na Educação Infantil e Prática
Presença da Interdisciplinaridade	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Presença de Transversalidade	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Formação Crítico-Reflexiva	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Questões das Avaliações: C,P,A Obs.: Em negrito, a ênfase	C,P,A	C,P,A	C	C,P,A	C,P,A

Desta tabela podemos destacar as seguintes características de acordo com a análise de cada componente curricular:

Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Prática

As questões de avaliação desse componente curricular demonstram a preocupação com a formação do futuro professor nos aspectos relacionados ao processo de alfabetização e letramento, buscando de forma ampla desenvolver as relações desse componente com os demais pertinentes ao semestre.

Há valorização da transversalidade no que tange ao tema escolhido para a etapa: BNCC, onde faz relações ao dialogar o documento com diferentes autores contemporâneos sobre alfabetização e letramento, evidenciando as ideias de autores renomados como Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Telma Weisz.

Quanto aos conteúdos de suas questões, há preocupação equilibrada entre as categorias conceituais, procedimentais e atitudinais.

Incentiva leituras de diferentes fontes, incluindo a BNCC (BRASIL, fazendo uso de recursos de vídeos disponibilizado no YouTube acerca das temáticas propostas.

Propõem questões que visam a formação do futuro professor crítico e reflexivo.

Arte na Educação Infantil e Prática

As questões de avaliação desse componente curricular demonstram a preocupação com a formação do futuro professor nos aspectos relacionados ao ensino de Arte para as diferentes etapas da educação básica, tendo ênfase para a educação infantil, com a intenção de aproximar-se dos componentes do semestre.

Há valorização da transversalidade no que tange ao tema escolhido para a etapa: BNCC (BRASIL, 2017), onde se propõe uma comparação com alguns aspectos históricos, metodológicos e conceituais do documento com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Essa correlação é de extrema relevância para que os futuros Professores percebam as transformações ocorridas na educação nesse período de tempo de mais de duas décadas. Indica, também, a leitura das competências gerais da BNCC e mostra de que forma as habilidades estão presentes e organizadas no documento, dessa forma explicitando sua intencionalidade com a formação do futuro docente.

Incentiva leituras de diferentes fontes, incluindo a BNCC, fazendo uso de recursos de vídeos disponibilizado no YouTube acerca das temáticas propostas.

Quanto aos conteúdos de suas questões, estão presentes as três categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais, sendo mais evidente as duas primeiras.

Propõe questões que visam à formação do futuro professor crítico e reflexivo.

O Lúdico e a Brincadeira na Educação Infantil e Prática

As questões de avaliação desse componente curricular demonstram a preocupação com a formação do futuro professor nos aspectos relacionados à compreensão do lúdico e brincadeiras como estratégia indispensável à aprendizagem, principalmente, na educação infantil.

Há valorização da transversalidade no que tange ao tema escolhido para a etapa: BNCC (BRASIL, 2017), incentivando a leitura de partes do documento e fazendo relações com possíveis práticas a serem desenvolvidas com alunos desse nível de ensino.

Incentiva leituras de diferentes fontes, incluindo a BNCC, fazendo uso de recursos de vídeos disponibilizado no YouTube acerca das temáticas propostas.

Quanto aos conteúdos de suas questões, há preocupação equilibrada entre as categorias conceituais, procedimentais e atitudinais.

Propõem questões que visam à formação do futuro professor crítico e reflexivo.

Fundamentos Históricos, Políticos e Legais da Educação Infantil

As questões de avaliação desse componente curricular demonstram a preocupação com a formação do futuro professor nos aspectos relacionados à compreensão dos aspectos relacionados ao currículo e diretrizes curriculares acerca da educação infantil.

Há valorização da transversalidade no que tange ao tema escolhido para a etapa: BNCC (BRASIL, 2017), incentivando a leitura de partes do documento e fazendo relações com possíveis práticas a serem desenvolvidas com alunos desse nível de ensino, incentivando-os a refletir sobre as práticas no decorrer do tempo e fazendo relações com incentivo de práticas lúdicas, deixando bem clara a estreita relação com a disciplina anterior.

Incentiva leituras de diferentes fontes, incluindo a BNCC, fazendo uso de recursos de vídeos disponibilizado no YouTube acerca das temáticas propostas.

Quanto aos conteúdos de suas questões, há preocupação entre todas as categorias, tendo a ênfase nos aspectos procedimentais e atitudinais.

Propõe questões que visam à formação do futuro professor crítico e reflexivo.

Metodologia da Pesquisa Científica

As questões de avaliação desse componente curricular demonstram a preocupação com a formação relacionada à compreensão dos aspectos metodológicos em pesquisas científicas, abrangendo classificações e definições entre as mesmas.

Não há conexão com as outras disciplinas por meio de interdisciplinaridade e transversalidade.

Não faz uso de textos da BNCC, assim como não utiliza recursos midiáticos, além dos próprios textos.

Quanto aos conteúdos de suas questões, há preocupação com aspectos conceituais de maneira específica e isolada das demais áreas de conhecimento.

Propõe em alguns itens das atividades, uma preocupação com a formação do futuro professor crítico e reflexivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desvelou possibilidades de trabalhos com a interdisciplinaridade e transversalidade na formação de professores. De fato, acreditamos ser de grande relevância a vivência com práticas inovadoras para que sejam futuramente docentes que desenvolvam práticas crítico-reflexiva com seus alunos,

rompendo com um currículo fechado e disciplinar, e preocupando-se com o conhecimento complexo e global.

Práticas avaliativas que permeiem as perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares demonstram permitir mais diálogo entre os professores do curso de licenciatura, quando por uma mesma temática conseguem desenvolver nos futuros professores competências relacionadas à criticidade em um currículo que transgrida os documentos descritivos e bases legais.

Na formação de professores há a necessidade de questões que extrapolem as meras leituras de textos formais e façam tecer múltiplas relações em diferentes contextos, utilizando recursos diversos, entre os quais os abrangidos pelas TDIC – tecnologias digitais de informação e comunicação.

Algumas atividades avaliativas demonstram algumas lacunas em alguns componentes curriculares em um trabalho colaborativo, que vise à amplitude da formação dos educandos, sendo necessários estudos constantes para que todos compreendam a interdisciplinaridade e a transversalidade como recursos indispensáveis à formação cidadã no atual contexto de adversidades.

A abordagem da BNCC, como tema integrador nas atividades das diferentes disciplinas, foi relevante ao possibilitar a atualização de referências teóricas e documentais em relação ao currículo em nível nacional, de extrema importância aos futuros professores que já atuaram sob esse cenário educacional.

Esse trabalho não se esgota nesse artigo, percebemos a necessidade de outras pesquisas que revelem outros aspectos e outras temáticas a serem analisadas sob o viés de uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania e que compreenda a Universidade como espaço privilegiado à formação inicial de professores, vinculando sempre o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. v. 1, p. 81-90.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual**: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: Fundamentos, Práticas e Políticas. São Paulo, SP: UNESP, 2009.

FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**. Edições Loyola, São Paulo, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. Campinas/SP, 1994.

_____. (Org.). **Dicionário em Construção**. São Paulo: Cortez Ed., 2001.

_____. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus Editora, 2003.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: Fundamentos, Práticas e Políticas. São Paulo, SP: UNESP, 2009.

GUIMARÃES, Maria José Eras. **Avaliar formando**: o sentido do olhar interdisciplinar na educação. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SÃO PAULO, 2010.

GUIMARÃES, S.V. O Grupo Focal e o Conhecimento sobre Identidade Profissional dos Professores. In.: GARRIDO, S; GHEDIN, E; FRANCO, M.A.S.(Orgs.) **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Maurina Passos Goulart. **Palavra, silêncio, Escritura: a mística de um currículo a caminho da contemplação**. Tese de Doutorado em Educação (Currículo) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOMMERMAN, Américo. *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

UNIMES. Tabela de Envio de Questões: Arte na Educação Infantil e Prática. 2018.

_____. Tabela de Envio de Questões: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Prática. 2018.

_____. Tabela de Envio de Questões: Fundamentos Históricos, Políticos e Legais da Educação Infantil. 2018.

_____. Tabela de Envio de Questões: Metodologia da Pesquisa Científica. 2018.

_____. Tabela de Envio de Questões: O Lúdico e a Brincadeira na Educação Infantil e Prática. 2018.

PRÁTICAS EXITOSAS NO NÚCLEO EAD DA UNIMES: A WIKI COMO FERRAMENTA AVALIATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

FELIPE SARTORI FERREIRA DA SILVA
MARCOS FERNANDEZ NARDI
MARIA RENATA GEIGER ALONSO
MAURICIO AYRES CUNHA
THAYNÁ RIECHELMANN ROCHA

RESUMO

Este artigo embasa-se no levantamento bibliográfico e nos dados obtidos através do Ambiente Virtual de Aprendizagem acerca da OUWiki como ferramenta colaborativa no processo de ensino-aprendizagem para a modalidade de ensino de Educação a Distância (EAD). A ideia de trabalhar com essa temática foi destacar a importância de ferramentas colaborativas na construção do conhecimento do aluno. Desta forma, é relevante descrever as principais características da OUWiki e da Wiki nativa do Moodle, suas características e benefícios, tanto para os docentes quanto para os alunos, expondo o porquê da escolha da Instituição pela OUWiki. Além disso, é importante salientar que essa ferramenta favorece o processo de ensino-aprendizagem, bem como colabora na troca de informações e experiências entre alunos e professores. Esta pesquisa foi baseada em alguns autores que abordam o assunto, como por exemplo, Cortelazzo (2007), Bohn (2018) e Torres (2010), e em um levantamento de dados dos Ambientes virtuais de aprendizagem de 2016 a 2017.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a distância. Ferramentas colaborativas. OUWiki.

1 INTRODUÇÃO

O artigo tem como tema as práticas exitosas no núcleo de Educação a Distância (EAD) da UNIMES: a Wiki como ferramenta colaborativa no processo de aprendizagem. O artigo propõe um estudo da ferramenta Wiki, como um instrumento de enriquecimento do processo de aprendizagem, onde o aluno pode,

por meio desta ferramenta, interagir com os colegas criando, assim, uma rede de colaboração com o grupo de trabalho, permitindo a interação dos alunos com o ambiente acadêmico e social. Além do trabalho em equipe, a ferramenta permite a troca de visões sobre os determinados assuntos abordados por ela, gerando assim, a construção colaborativa de novos saberes.

Este tema se justifica pela relevância em pesquisar a ferramenta como forma de contribuição e comunicação entre estudantes de Ensino a Distância.

O interesse particular do grupo por ferramentas de interação entre grupos de estudantes, ocorre por se mostrarem mais eficazes na forma colaborativa de aprendizagem. Vejamos o que Sant'Anna (2001), nos fala sobre avaliação formativa:

A avaliação formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

A questão que move esta pesquisa é indagar se a ferramenta avaliativa Wiki, traz maior envolvimento do aluno na EAD, nos cursos oferecidos pela UNIMES Virtual. Dentro desse contexto, será estudada a ferramenta para evidenciar a problemática da pesquisa.

A metodologia a ser utilizada será pesquisa qualitativa exploratória, amparada em pesquisas bibliográficas e documentais nos principais periódicos A1-B1, de Base Qualis, além de artigos que abordem a Wiki como ferramenta avaliativa nos cursos na modalidade a distância sobre o assunto referido.

Esta pesquisa iniciou com o levantamento de dados sobre o que consiste a EAD e a sua conceituação.

A pesquisa tem como objetivo analisar a interface Wiki como objeto de estudo, demonstrando as suas principais características e vantagens no processo de aprendizagem.

Wiki para Valente e Mattar (2007, p.102):

é um software colaborativo que permite a edição coletiva dos documentos de uma maneira simples. Em geral não é necessário registro, e todos os usuários podem; incluir, alterar ou até excluir textos, sem que haja revisão antes de as modificações serem aceitas.

Para a organização do trabalho, iniciaremos com um breve relato sobre o histórico da EAD, passando pelo processo de aprendizagem, onde analisaremos a Wiki como ferramenta avaliativa.

2 A OUWIKI COMO FERRAMENTA AVALIATIVA

2.1 Educação a distância

A Educação a Distância no Brasil vem atender a algumas demandas iniciadas nos anos 40, com a necessidade de formação de mão de obra especializada em nível técnico, tendo suas primeiras manifestações formais através dos cursos oferecidos pelo Instituto Universal Brasileiro (1941), através da oferta dos cursos de técnico em eletrônica e corte e costura. No entanto, esses cursos não eram considerados pertencentes à educação escolar, devido ao caráter informal que lhe era atribuído, por não existir na legislação vigente, nenhuma menção ao reconhecimento desse tipo de educação.

Nos anos 90, devido à introdução e difusão das novas tecnologias de informação e comunicação, a Educação a Distância ganhou espaço na mídia através da parceria entre o Serviço Nacional da Indústria e a Rede Globo, instituições que organizaram os programas Telecurso Primeiro Grau e o Telecurso Segundo Grau e de sua versão profissionalizante cuja certificação era validada pelo Ministério da Educação e Cultura.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, a Educação a Distância passou a ser considerada como uma modalidade de educação e de ensino, contemplada nessa lei, através do artigo 80.

Nesse sentido, a institucionalização da Educação a Distância e, por conseguinte, sua oficialização só ocorreu a partir de fins dos anos 1990. Cabe ressaltar que, a normatização do artigo 80, da Lei 9394/96 só ocorreu através do Decreto presidencial nº 5622, de 19/12/2005. Assim, a partir desse ano, a Educação a Distância passou a diversificar a oferta de cursos e níveis de ensino, principalmente através das instituições privadas do setor embora, algumas instituições públicas, tivessem assumido pequenas parcelas desse *novo espaço educacional*.

Segundo Gatti (2000), a discussão sobre Educação a Distância no ensino superior brasileiro ganhou força a partir da década de 1990, entre outros fatores, em virtude da necessidade de oferta aos docentes em exercício ou prestes a ingressar no mercado de trabalho de uma maior qualificação que atendesse tanto as exigências sociais quanto profissionais para seu nível de atuação. Assim, vários trabalhos foram realizados apontando essas necessidades em termos numéricos, qualitativos e relativos às condições básicas de formação, dentre os quais se destacam Cortelazzo (2007), Bohn (2018) e Torres (2010).

Inúmeras iniciativas foram implementadas na época, visando atender, principalmente, os professores que atuavam nas escolas públicas e que não possuísem uma formação escolar condizente com o exercício profissional da

docência. Dessa forma, a Educação a Distância foi vista por muitos, como uma possibilidade de capacitação dos docentes em serviço sem, no entanto, deslocar ou afastar esses docentes de suas atividades em sala de aula.

É mister destacar, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a exigência de nível superior para o exercício da docência que, em razão das dificuldades regionais e de infraestrutura, constituiu-se em um elemento propulsor da expansão da Educação a Distância, posto que proporcionou acesso a esse nível de ensino a muitos profissionais da educação, até então, limitados ao ensino de nível técnico.

Enquanto uma estratégia inovadora, a Educação a Distância representava, antes de tudo, a possibilidade de ingresso por parte de um contingente significativo de alunos no Ensino Superior, devido principalmente, à flexibilidade de acesso através do ambiente virtual proporcionado aos mesmos.

Devido às técnicas utilizadas e as modalidades de cursos oferecidos, a Educação a Distância se apresentou como uma proposta capaz de atender às atuais demandas sociais de formação e inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Outro fator importante em relação à expansão dessa modalidade de ensino no Brasil se constitui na viabilidade financeira e na aproximação pedagógica em relação ao ensino presencial, posto que, os materiais didáticos utilizados guardam, de maneira geral, estreitos vínculos com a aula presencial, a exemplo das videoaulas e das práticas de avaliação.

2.2 Processo de aprendizagem

Tratando de processo de aprendizagem, pode-se afirmar assim, que cada pessoa aprende de determinada forma e em tempos diferentes, pois cada sujeito tem estímulos particulares, tanto externos quanto internos. Ao distinguir o fator interno, por exemplo, temos que considerar sobre o seu grau de motivação, interesse, desejo, necessidade de aprender aos quais o sujeito se enquadra. Se nos detivermos nos fatores de ordem externa, temos que observar o social, o meio econômico em que o sujeito vive, o clima de aprendizagem que se estabelece entre o sujeito e sua forma de aprender.

Segundo Cortelazzo (2007, p. 22), “é por meio da tutoria que se desenvolve a efetiva interação entre professores, tutores e alunos”. Para a autora, a tutoria se constitui em uma espécie de acolhida e acompanhamento permanente, onde o tutor deve exercer diferentes funções. Entre elas, pode-se destacar a função de motivador, uma vez que incentiva e apoia os alunos nas questões relativas aos seus estudos. Em alguns momentos, o tutor assume o papel de professor ao exercer atividades de ensino visando complementar a aprendizagem dos alunos. Em algumas situações, o tutor age como orientador ao infor-

mar e esclarecer os alunos sobre os procedimentos a serem desenvolvidos durante seu processo de aprendizagem. Outro papel exercido pelo tutor é o de avaliador, posto que participa do processo de avaliação dos alunos por meio de determinadas atividades específicas da tutoria.

A avaliação na Educação a Distância envolve um “olhar cuidadoso tanto do professor quanto do aluno, em busca e em torno de perceber a evolução de seus processos de aprendizagem, de perceber onde, quando e como ocorreu e de fazer intervenções quando necessárias” (OKADA; ALMEIDA, 2006, p. 26). Para esses autores, a avaliação na Educação a Distância deve se pautar na autonomia do aluno, na relação teoria-prática, na afetividade e nas dimensões individual e coletiva do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a autonomia do aluno se refere às suas atitudes e ações durante o processo em questão; a relação teoria-prática busca identificar a interiorização e aplicabilidade dos conhecimentos recebidos pelo aluno em novas situações; a afetividade se refere ao sentir e ao pensar que devem permear o processo de ensino e aprendizagem; a dimensão individual e coletiva desse processo se relaciona com o respeito ao ritmo individual do aluno e à diversidade que compõe a construção do conhecimento através das trocas e colaborações entre os envolvidos nesse processo.

A interatividade, a troca, o debate, a reflexão e a produção textual devem ocorrer nesse contexto construtivo, valorativo e emancipatório. Assim, a avaliação da aprendizagem na Educação a Distância deverá ser processual, contínua, formativa e diagnóstica, pois a aprendizagem é reflexiva, construtiva e autorregulada, de modo que “a presença ou ausência de certa informação não é fator primordial na avaliação, mas sim como o estudante se organiza, estrutura e utiliza a informação para resolver problemas mais complexos” (OKADA; ALMEIDA, 2006, p. 48).

Hoje, quando se pensa em avaliação na educação a distância percebe-se claramente que um longo caminho ainda deve ser construído, pois outras perspectivas como a auto avaliação e os testes adaptativos (teste que se adaptam ao conhecimento do aluno) se tornam mais efetivas na educação de alunos mais críticos, criativos e com maior autonomia (OKADA e ALMEIDA, 2006, p. 51).

Nesse sentido, a mediação didático-pedagógica na Educação a Distância deve ocorrer através da integração de meios e tecnologias tanto por parte dos alunos como por parte dos professores, sendo que esta característica se constitui no grande potencial dessa modalidade de ensino, representada pela utilização das diversas tecnologias de informação e comunicação nas situações de aprendizagem. Cabe ressaltar que, apesar de possuir diferenças em relação à forma como ocorre, e ainda, quanto aos recursos utilizados pelos professores e alunos nas situações de construção de conhecimento, tanto na Educação a

Distância quanto na educação presencial, a preocupação em fazer com que o aluno aprenda não se difere. O que requer maior atenção é o reconhecimento da necessidade de investimentos em aprendizagens, em avaliações interativas e, na formação docente (SANTOS, 2006).

2.3 Ferramentas colaborativas

Nunes (2012, p. 57-58) define as ferramentas colaborativas como “sites disponibilizados na Internet que são fáceis e rápidos de serem construídos” e que permitem postagem de comentários e edição de texto de qualquer pessoa para cada publicação postada pelo autor. Entre diversos benefícios, Torres (2010, p.5) destaca os seguintes:

- I. facilitar o trabalho de grupo no desenvolvimento dos projetos criativos e inovadores;
- II. promover o desenvolvimento de múltiplas inteligências através do recurso a ferramentas de formato diverso tais como: áudio, vídeo, texto indo de encontro às especificidades de cada aluno, suportando ainda vários estilos de aprendizagem;
- III. induzir ao desenvolvimento de trabalhos mais autênticos que frequentemente transcendem a tarefa proposta;
- IV. promover uma visão construtivista da aprendizagem em que o aluno é o responsável na construção do conhecimento;
- V. permitir ao aluno uma maior flexibilidade no ritmo e percurso de aprendizagem ao invés da sequência linear dos recursos mais tradicionais com o suporte de papel;
- VI. derrubar fronteiras entre os diferentes saberes, imbuindo o conhecimento numa perspectiva mais holística.

Segundo Bohn (2009), ferramentas colaborativas como o Podcast, Wikis e as redes sociais oferecem recursos interativos para que alunos e professores construam uma aprendizagem colaborativa através do compartilhamento de ideias no ambiente virtual. Além disso, possuem formas assíncrona e síncrona, o que permite um maior gerenciamento de tempo e espaço, dando maior autonomia para o aluno. Torres (2010) também acrescenta outras ferramentas que proporcionam o trabalho colaborativo, como blogs, fóruns, e-mail, chat e o Google, com suas ferramentas interativas..

A partir desta identificação e conceituação optou-se pela proposta da ferramenta da OUWiki, um instrumento de código aberto, que permite uma escrita coletiva e participativa, podendo ter seu conteúdo editado e modificado por

qualquer integrante do grupo. O próximo tópico abordará suas características, vantagens e benefícios trazidos para a Instituição na utilização da interface Wiki.

2.4 OUWiki

Em 1999, Martin Dougiamas (graduado em Informática e Educação) criou um ambiente de virtual de aprendizagem (AVA) e gestão de conteúdo chamado Moodle (*Modular object-oriented dynamic learning environment*). Dentro desse ambiente, é possível instalar módulos (ou *plug in*) e configurá-los. Um desses *plug in* é a Wiki, que atualmente possui um módulo nativo no LMS (*Learning Management System*). (ROSADO; BOHADANA, 2007).

Segundo Schons (2008):

os wikis, por se caracterizarem ferramentas voltadas, sobretudo para a colaboração de conteúdo, ganham dimensões importantes nas organizações no sentido de proverem suporte aos processos relacionados ao conhecimento. O seu uso promove a interação social, amplia a comunicação e estimula o potencial colaborativo, possibilitando que o fluxo de conhecimento seja potencializado através da conversão de conhecimentos tácitos e explícitos, fomentando a criação de novos conhecimentos (SCHONS, 2008, p. 89).

Dentre os tipos disponíveis de Wiki na página oficial do Moodle de downloads de *Plug ins*, a mais baixada é a *OUWiki*, um módulo derivado da Wiki nativa, que atualmente está instalada em mais de 600 ambientes registrados, segundo estatísticas do Moodle.org. Um dos diferenciais da Wiki nativa para a *OUWiki* é a melhor comparação da versão da página. É possível visualizar facilmente as alterações de cada aluno, sem ter que comparar um por um como é feito na Wiki nativa. Possui também uma ferramenta de gerenciamento de histórico de páginas estendidas.

Conforme a Figura 02, é possível ver que no recurso Histórico foi adicionado um contador de palavras inseridas e excluídas, participação de cada usuário, tendo em vista que a atividade é colaborativa, porém permite que o professor/tutor dê uma nota individual pela participação do aluno. Foi conservado o recurso de comparação entre as versões que o avaliador desejar, caso opte por ver somente uma alteração específica, ela será sempre comparada com a anterior.

A *OUWiki* suporta a maioria dos antigos recursos da Wiki nativa, possui uma navegação mais fácil, tanto para o professor, quanto para o aluno, além de ter relatórios e estatísticas mais refinados. Outro importante diferencial entre as Wikis, é que a nativa não permite dar nota ao aluno. Esse fator fez o NEAD optar pela *OUWiki* como módulo a ser utilizado na Atividade Disciplinar 2, entre o segundo semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017.

Figura 01 – Histórico da Wiki nativa

Criado: quarta, 19 Set 2018, 16:32 por Wilson

Diff	Versão	Usuário	Modificado
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/> 9	José	22:26 30 outubro 2018
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/> 8	Murilo	22:25 30 outubro 2018
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 7	Edson	22:20 30 outubro 2018
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 6	Antonio	22:16 30 outubro 2018
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 5	Antonio	22:07 30 outubro 2018
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 4	Wilson	22:04 30 outubro 2018
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 3	Wilson	22:04 30 outubro 2018
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 2	Luciana	11:06 26 setembro 2018
<input type="radio"/>	<input type="radio"/> 1	Wilson	10:43 24 setembro 2018

Comparar selecionados

Fonte: Ambiente virtual 2018.2

Figura 02 – Histórico do módulo OUWiki

Grupos separados (WIKI) [Índice do Wiki](#) [Mudanças no wiki](#) [Participação por usuário](#)

Visualização **Anotar** Histórico

A tabela abaixo exibe todas as mudanças efetuadas na página atual.
 Você pode ver a versão antiga ou visualizar as alterações de uma versão em particular. Se você quiser comparar quaisquer duas versões, selecione os marcadores correspondentes e clique 'Comparar selecionadas'.

Data	Hora	Palavras	Alterado por
16 outubro	13:38	Ver Excluir (alterações) +113	Alexandre
14 outubro	20:13	Ver Excluir (alterações) +30	Alexandre
	20:02	Ver Excluir (alterações) +51	Alexandre
11 outubro	16:55	Ver Excluir (alterações) +76	Alexandra
6 outubro	20:59	Ver Excluir (alterações) +74	Aline
3 outubro	15:40	Ver Excluir (alterações)	Alexandre
29 setembro	23:53	Ver Excluir (alterações) -17	Aline
	09:58	Ver Excluir (alterações) -1	Adriel
	09:57	Ver Excluir (alterações) +3	Adriel
	09:53	Ver Excluir (alterações) 273	Adriel
22 setembro	10:03	Ver Excluir 0	Erika

Comparar selecionados

Fonte: Ambiente virtual 2016.2

Segundo estatística obtida no AVA da UNIMES, ao longo dos anos de 2016 e 2017, uma sala de Pedagogia no primeiro semestre de 2016, com 2873 alunos teve uma participação na Atividade Disciplinar 2, com a ferramenta Tarefa,

de 2164 alunos, cerca de 75%. No segundo semestre de 2016, foi implementada a ferramenta OUWiki. A mesma sala de Pedagogia citada do semestre anterior, agora com 2914 alunos, teve participação de 2261 alunos, aproximadamente 78%. Em 2017, no primeiro semestre, essa sala de Pedagogia, com 2522 alunos, teve participação de 2018 alunos, 80% da sala. No segundo semestre de 2017, a sala estava com 2848 alunos e teve participação de 2407 alunos, cerca de 85%. A tabela abaixo demonstra essa estatística.

Tabela 01 – Dados estatísticos que demonstram o aumento da participação dos alunos

	2016	2016	2017	2017
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
<i>Tipo atividade</i>	Tarefa	Wiki	Wiki	Wiki
<i>Nº Participação</i>	2164	2261	2018	2407
% Participação	75%	78%	80%	85%
<i>Ausência</i>	709	653	504	441
<i>Total aluno</i>	2873	2914	2522	2848

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem

É possível notar o aumento contínuo da participação efetiva dos alunos com a ferramenta colaborativa OUWiki em relação a Tarefa, que foi realizada individualmente. Grande parte do sucesso da ferramenta consiste na liberdade de escolha dos alunos, em definir seu próprio grupo com o módulo Escolha de Grupo. Por outro lado, os professores e tutores tinham a expectativa de contribuições sucessivas dos alunos, com o resultado final de um profundo e refinado texto, em consenso geral do grupo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração esses aspectos que estamos vivendo em um tempo de transformações rápidas, impulsionadas pela era digital, a educação também vem passando por diversas mudanças, pois hoje é possível estudar a qualquer hora e em qualquer lugar que tenha conexão com a internet.

Através da ferramenta OUWiki, os alunos conheceram um modelo de colaboração e participação do conhecimento, que possibilita a criação de um texto único para cada grupo.

Com os dados obtidos por meio de um levantamento nos Ambientes Virtuais da UNIMES de 2016 a 2017, é possível observar a trajetória de cooperação e produção obtida pelos alunos. Dessa forma, foi possível demonstrar que a ferramenta gera uma ótima interação entre os alunos entre si, e com os professores e tutores, tendo em vista que durante o processo eles realizaram di-

versos comentários acerca do texto produzido, fazendo com que a qualidade do trabalho fosse elevada.

Concluindo, almejamos que este trabalho possa favorecer à geração de próximas pesquisas, que objetivem estimular atividades colaborativas intervindas pelo Moodle e pelas ferramentas de produção colaborativa como o wiki.

REFERÊNCIAS

BOHN, V. C. R. **O potencial da WEB 2.0 e suas possibilidades para o ensino de linguagens estrangeiras**: apresentando o podcasting WIKI e a Rede social NING. Letras & Letras, Uberlândia n.25 (2) 173-191, nov. 2018.

CORTELAZZO, Iolanda et al. **Cursos de Graduação a distância: inclusão e qualidade**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional da ABED de 2007 no Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/82200724656PM>>. Acesso em 10/06/2010.

GATTI, Bernardette. **A Formação de professores a distância: critérios de qualidade**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt1b.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

MOODLE PLUGINS DIRECTORY. **OUWiki**. Disponível em: <https://docs.moodle.org/35/en/OU_wiki>. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

NUNES, Flávio Luis Barbosa. **A construção de comunidades virtuais de aprendizagem**: o uso das ferramentas de comunicação no curso de pedagogia a distância da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

OKADA, Alexandra L. P. e ALMEIDA, Fernando J. de. **Avaliar é bom e faz bem**. In: Avaliação em Educação Online, SANTOS, E. O. e SILVA, M. (orgs.). São Paulo: Loyola, 2006.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Edméia. **Portifólio e cartografia cognitiva**. In: SANTOS, E. e SILVA, M. Avaliação da aprendizagem em Educação on line. São Paulo: Loyola, 2006.

SCHONS, C.H. (2008) **A contribuição dos wikis como ferramentas de colaboração no suporte à gestão do conhecimento organizacional**. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v.18, n.2, p. 79-91, maio/ago. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1706>>. Acesso em 12 de novembro de 2018.

TORRES, S. C. da. **A colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem**. Mestrado em Gestão de Sistemas de e- Learning. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 2010.

VALENTE, Carlos; MATTAR, João. **Second Life e Web 2.0 na educação**: o potencial revolucionário das novas tecnologias. SP: Novate, 2007

