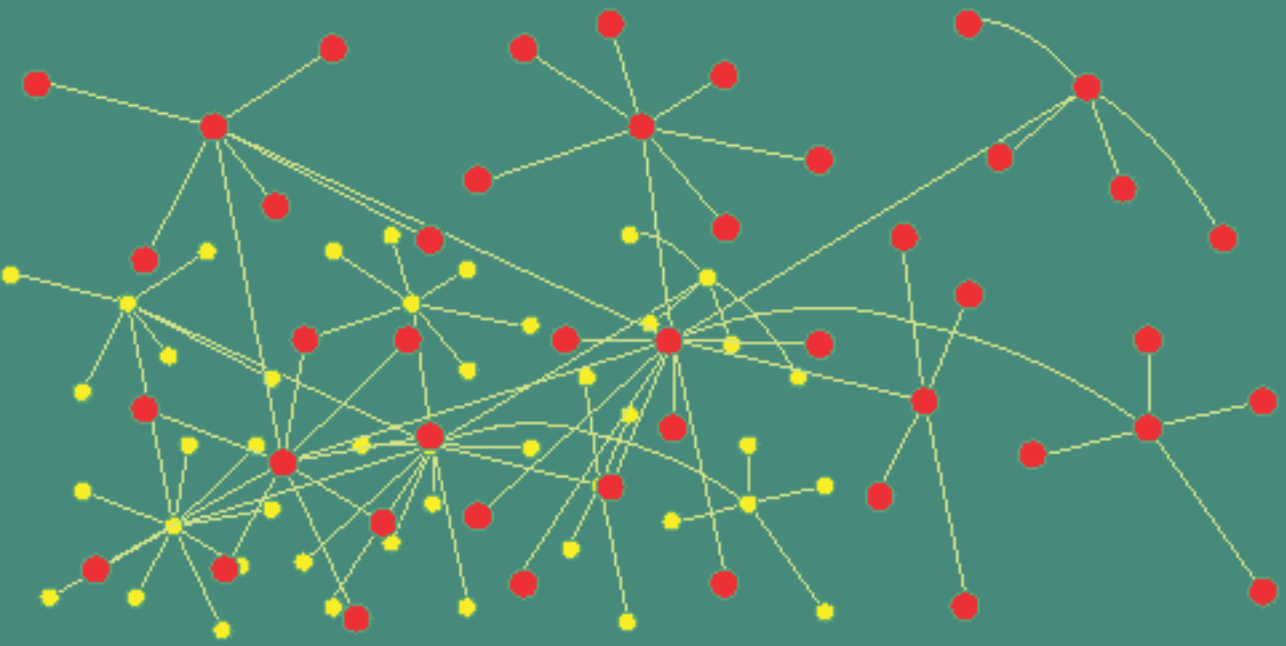
TECENDO REDES DE SABERES NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CAMPO DE EXPERIÊNCIAS



ORGANIZADORES

Aline Lombello Ferreira Campos

Gilberto Aparecido Damiano

Marise Maria Santana da Rocha

TECENDO REDES DE SABERES NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CAMPO DE EXPERIÊNCIAS

Universidade Federal de São João del-Rei
São João del-Rei - 2015

UFSJ
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO JOÃO DEL-REI

Universidade Federal de São João del-Rei

REITORA

Valéria Heloísa Kemp

COORDENADORA NEAD/UFSJ

Marise Maria Santana da Rocha

COORDENADOR UAB

Leonardo Cristian Rocha

COMISSÃO EDITORIAL

Joana Alves Fhiladelfio
José Aravena
Leonardo Cristian Rocha
Mary Rangel
Enoi Miranda Barbosa Mendes
Rita Laura Avelino Cavalcante
Terezinha Lombello Ferreira

EDIÇÃO

Núcleo de Educação a Distância
Comissão Editorial - NEAD-UFSJ

CAPA

Aluízio Sérgio da Silva

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Aluízio Sérgio da Silva

Grupo de Pesquisa em EAD/UFSJ/CNPQ

Alessandra de Falco Brasileiro
Aline Lombello Ferreira Campos
Andréa Carmen Guimaraes
Carlos Frederico Santos Rodrigues
Carolina Merces Rocha Moreira
Gilberto Aparecido Damiano
José Raimundo Neves
José Renato de Castro Cesar
Jussara Maria Horta
Marcos Vinícius dos Santos
Maria do Carmo Santos Neta
Marise Maria Santana da Rocha
Murilo Haddad
Pablo Luiz Martins
Raphael Rodrigues
Rita Laura Avelino Cavalcante
Rogerio de Oliveira Borges
Sandra Boari Silva Rocha

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Bibliotecas da UFSJ

E24 Educação a distância: tecendo redes de saberes nas práticas de educação a distância: campo de experiências / Organizadoras: Marise Maria Santana da Rocha, Aline Lombello Ferreira Campos, Gilberto Aparecido Damiano – São João del-Rei : NEAD/UFSJ, 2015.
256p.

ISBN: 978-85-8141-071-5

1. Educação a distância I. Rocha, Marise Maria Santana da (Org.) II. Campos, Aline Lombello Ferreira (Org.) III. Damiano, Gilberto Aparecido (Org.)

CDU 37.018.43

Sumário

APRESENTAÇÃO - 11

PRIMEIRA SEÇÃO - EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 23

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e as Mudanças no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior - José Armando Valente - 25

Educação Superior no Brasil: O Caso da Expansão na Ead - José Jairo Vieira, Carolina Mercês Rocha Moreira - 53

A Gestão do Conhecimento no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Análise de uma Rede Inter-organizacional - Silvar Ferreira Ribeiro - 71

SEGUNDA SEÇÃO - TDIC E EAD: EXPERIÊNCIAS - 91

Portal Didático da Universidade Federal de São João del-Rei, uma Experiência de Blended Learning - Murilo Haddad - 93

Análise do Desenvolvimento da Docência e do Trabalho Colaborativo: Estudo de Caso em uma Instituição que Adota a Metodologia Híbrida (Blended Learning) de Educação no Curso - Kelly Aparecida Torres, Erika Loureiro Borba, Pablo Luiz Martins, Ana Rosa de Sousa - 117

Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Modalidade a Distância: Pedagogia, Andragogia e Heutagogia - Gilberto Aparecido Damiano, Josiane Marillac da Silva - 141

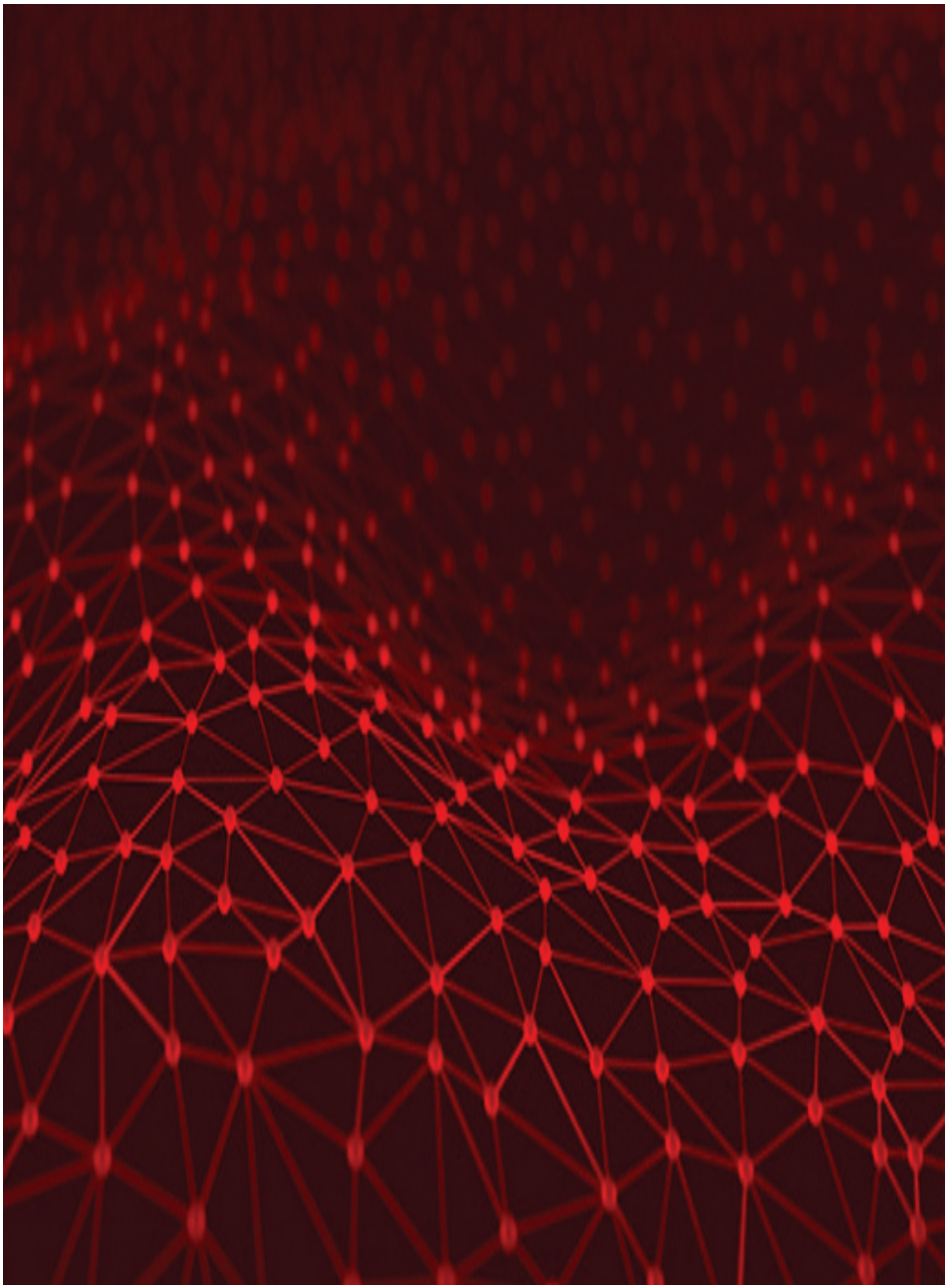
Análise de Concepções e Práticas de Avaliação da Aprendizagem na EAD - Marise Maria Santana da Rocha, Ludymilla Anunciação Cunha - 179

Os Impasses da Coordenação de Polo e a Tutoria Presencial: Relato de uma Experiência do Polo de Franca - Cláudia Alexandra Bolela Silveira - 197

Características Pedagógicas e Sociais na Atuação do Tutor na EAD - Jussara Maria Horta, Roselene Andrade Teixeira Ávila - 213

Verso e Reverso do Bordado: Relação entre Elaboração de Materiais Didáticos para a Ead e Princípios Norteadores Expressos na Política Editorial do Núcleo de Educação a Distância (Nead) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) - Aline Ferreira Campos - 229

Sobre os Autores - 252



APRESENTAÇÃO

Mary Rangel
Gilberto Aparecido Damiano

O e-book que ora trazemos a público resulta da colaboração e cooperação entre pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância da Universidade Federal de São João del-Rei (GPEAD/UFSJ), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), e alguns parceiros de outras instituições, cujos estudos se dirigem a essa modalidade de ensino. A ideia do livro ocorreu quando da realização do 1º. Seminário Interno de EaD/UFSJ (2012), e, dentre tantos trabalhos, pudemos vislumbrar a riqueza e a importância dos mesmos em nossas experiências. Experiência aqui entendida como "[...] aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao passar-nos, nos forma e nos transforma" (LARROSA, 2004, p. 126). Os capítulos estão nessa perspectiva de singularidade, do desdobrar-se, de abertura, de inacabamento e de um querer continuar. Em cujo atuar se configura obviamente num aprendizado que está para além das dimensões técnico-cognitivas, mas um labor motriz e afetivo, portanto de corpo inteiro!

Trata-se, então, dos frutos de nossas vivências de pesquisa, de nosso embrenhar na perspectiva do conhecer, refletir, fluir e oferecer caminhos que entrecruzam as modalidades de ensino presencial e a distância, objetivando a formação humana.

Aliás, no Decreto nº. 5622/2005, Cap. 1, temos uma caracterização da EaD bastante interessante:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
>
> § 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares [...].

No sentido exposto, a EaD é uma modalidade educativa que se organiza eminentemente com recursos de Tecnologias Digitais, de Informação e Comunicação e por meio do tripé: metodologia, gestão e avaliação; portanto, é um processo mais amplo que visa à formação e não um viés tão somente reducionista, tecnicista ou mantenedor da reprodução social.

Feito essa crítica e endereçando nossa perspectiva para a formação, no sentido da experência, na **PRIMEIRA SEÇÃO – EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES –** temos três capítulos que abrangem o êxito da experiência institucional da Unicamp, anterior à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB); o segundo, que mostra a expansão do sistema do Ensino Superior e o papel que a EaD assume no país; e, o terceiro, que traz uma análise da própria formação da UAB (em 2005). Textos que nos ajudam a compreender a estratégia governamental brasileira em direção de suprir necessidades históricas quanto à formação de professores para a Educação Básica e ampliação do acesso à Educação.

No primeiro capítulo, **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS MUDANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**, José Valente faz um relato de experiência exitosa da integração

de atividades curriculares presenciais e a distância na Unicamp; debate sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) quanto às suas possibilidades de expressão e comunicação e suas implicações nas ações pedagógicas que proporcionam ampla diversidade de atividades para professores e alunos, acesso à Internet e resolver problemas com uso de *softwares* de simulação ou linguagens de programação, além de se comunicarem ou estudarem com outras pessoas. Analisa dois aspectos essenciais das TDIC no Ensino Superior: a integração dessas nas atividades curriculares de sala de aula e na complementaridade do ensino estritamente presencial por intermédio da EaD. Para além do lápis e do papel, as TDIC trazem as tecnologias do áudio, da fotografia, do vídeo e do hipertexto, criando alternativas para a representação linear e sequencial da escrita.

No segundo, **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: o caso da expansão na Ead,** de caráter bibliográfico, José Vieira e Carolina Moreira trazem uma discussão teórica baseada em ideias de estudiosos da área que têm contribuído para o avanço e representado referencial de relevância para o debate de temáticas, como: oferta de vagas e sua expansão, democratização, qualidade, elaboração de políticas públicas e, especialmente, a questão da modalidade a distância que objetiva atender um maior número de pessoas no país e, enfaticamente, quanto à formação de professores para a Educação Básica.

Já em **A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): análise de uma rede inter-organizacional,** o professor Silvar Ribeiro apresenta parte de sua pesquisa doutoral em que discute a formação da UAB como uma rede interorganizacional e colaborativa de universidades públicas, caracterizando-a como uma comunidade cognitiva de gestão do conhecimento; uma rede fruto da

pactuação e do trabalho cooperativo; de respeito à autonomia de cada elemento que a constitui; com ações coordenadas; de compartilhamento de valores e de objetivos; com multiliderança; democrática e descentralizada quanto ao poder. Acrescenta, ainda, uma rede de criação, de gestão e de compartilhamento de recursos. O processo de gestão do conhecimento organizacional é compreendido num contexto de uma "comunidade de interação", conforme Takeuchi e Nonaka (2008). O conceito de conhecimento é considerado numa descrição do processo de gestão e de caracterização deste "espaço". Destaca a busca de identificação das trocas de conhecimentos que ocorrem nestes "espaços" de interação e de comunicação entre os diversos integrantes do sistema numa conversão do conhecimento.

Na **SEGUNDA SEÇÃO – TDIC E EAD: EXPERIÊNCIAS –** nos encontramos com algumas pesquisas que remetem às variadas experiências de pesquisadores e partícipes dessa trajetória recente da UAB em seus respectivos campos de interesse que visam compreender o fenômeno das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) na Educação em nossa sociedade contemporânea e, mormente, nas relações de EaD fomentadas a partir do Núcleo de Educação a Distância (Nead) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Começamos com **PORTAL DIDÁTICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI: uma experiência de *Blended Learning***, em que Murilo Haddad apresenta sua pesquisa sobre as mudanças na sociedade atual debitárias do uso cada vez mais intenso das TDIC. Tecnologias que conformam as novas gerações de alunos que estão chegando às universidades, pois que ambientadas nesta "cibercultura" (LÉVY, 2008) trazem outras formas de interação/interatividade com o que está à sua volta e consigo mesmo. É um estudo exploratório do uso

das práticas pedagógicas *on-line* na utilização do Portal Didático nas graduações da Universidade Federal de São João del-Rei; sua premissa é a dos "Nativos digitais" (PRENSKY, 2010) que se refere aos jovens e adolescentes nascidos nas últimas décadas e cercados dessas tecnologias que forma uma nova cultura. Haddad analisa as ações dos professores que utilizam ou utilizaram esse ambiente virtual de aprendizagem, Portal Didático, nos últimos anos – uma ferramenta para o desenvolvimento do processo educacional e da interação entre professores, alunos e recursos tecnológicos e midiáticos, num ambiente experimental de *Blended Learning* (aprendizagem híbrida), ou seja, na convergência do modelo tradicional de aprendizagem em sala de aula e o *e-learning*, o aprendizado a distância, com o uso de TDIC; mostra um longo percurso a ser realizado pela UFSJ de maneira complexa e que requer quebra de paradigmas.

Na pesquisa seguinte, o tema da metodologia híbrida continua com **ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA E DO TRABALHO COLABORATIVO: estudo de caso em uma instituição que adota a metodologia híbrida (*Blended Learning*) de educação no curso superior de tecnologia em gestão**, em que Ana de Sousa, Erika Borba, Kelly Torres e Pablo Martins partem do reconhecimento de que a EaD dissemina o ensino no país, influi e otimiza as práticas educacionais presenciais com o uso dos recursos tecno-midiáticos e mexem no processo de ensino-aprendizagem. É um estudo da implementação da metodologia híbrida, *Blended Learning*, uma combinação dos ambientes virtual e presencial no aprendizado. O sucesso depende muito da ação dos implementadores, no sentido de serem capazes de mobilizar recursos e forças cooperativas e colaborativas na superação dos problemas. Adotaram como metodologias o estudo de caso e a observação participante. Dentre os

conhecimentos apreendidos, destacam o aprendizado e a responsabilidade no gerenciamento do tempo de estudos, prazos na realização das atividades e na finalização das questões avaliativas. Também mostraram que os professores puderam ver a evolução do alunado na realização do curso desde as primeiras etapas até o fechamento das atividades. Dessa forma, o estudo corrobora com a escolha da instituição pela metodologia híbrida que se mostrou muito positiva, ampliando as práticas pedagógicas que são fundamentais tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância.

No capítulo seis, **EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: pedagogia, andragogia e heutagogia**, pensando as perspectivas de ensino que se mostram aderentes às mudanças educacionais em razão das TDIC, Gilberto Damiano e Josiane da Silva trazem algumas ideias sobre a integração entre EJAI e EaD quanto aos valores, teorias e estratégias didático-metodológicas; demarcam assim a importância da andragogia (isto é, dos processos para apoio aos adultos em sua aprendizagem) e da heutagogia (em que o aprendiz dirige seus estudos), pois que a pedagogia tradicional não se presta ao público focado, i. e, formação de adultos. Nesta formação é necessário considerar o conhecimento tácito e a experiência dos adultos e dos mais idosos ao longo de suas vidas e, como coloca Arroyo (1996), dado o vínculo qualificação e trabalho, a andragogia considera a prática profissional como basilar nos seus princípios educativos. Ainda, lembrando que a construção da identidade social na sociedade capitalista é constituída por meio do trabalho e na identidade profissional (DUBAR, 1995). Na pesquisa constatam poucos espaços para formação do professor de EJAI via EaD e que, em decorrência, expressam a importância desta modalidade de ensino estar presente, ou seja,

de um maior apoio das TDIC (computadores pessoais, tecnologia de multimídia, tecnologia de compactação digital de vídeo e tecnologia de internet e outras mais) que informam de maneira extraordinariamente mais rápida e exige maior interatividade (homem-máquina); bem como dá maior relevância na interação humana, que repercutem na corporeidade/motricidade, sensorialidade, afetividade e racionalidade de nós seres humanos. Os autores almejam fortalecer a qualidade e ampliação desta formação em Minas Gerais e, assim, ainda que, em breve nota de rodapé e não a explorem, apresentam um projeto de especialização para a EJAI via EaD com os principais temas: História e Presença da EJAI no Brasil; Aprendizagem em EJAI; Alfabetização e Letramento; Alfabetização Matemática e Numeramento; Ensino de Arte na Formação de Jovens, Adultos e Idosos e EJAI e o Mundo do Trabalho.

Com **ANÁLISE DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EAD**, Marise da Rocha e Ludymilla Cunha, por meio de pesquisa, trazem as percepções de diferentes atores que atuam na avaliação e outros elementos que integram o processo de ensino/aprendizagem na EaD; a prática avaliativa é pensada em alternativas contextualizadas, tendo como referência a qualidade educativa, por isso há de ser efetivada de maneira diagnóstica, processual e criteriosa. Perspectiva que detecta as fragilidades do processo pedagógico para que se busquem soluções viáveis para todo o sistema; por outro lado, torna-se necessária uma análise criteriosa das variáveis que perpassam essa modalidade desde as ferramentas tecnológicas (suportes na construção do conhecimento), pela formação dos professores, dos alunos, a qualidade do material didático até os relacionamentos professor/aluno/tutor. Segmentos esses

que foram alvo dos questionários aplicados na pesquisa de suas percepções num olhar quantiqualitativo.

Em **OS IMPASSES DA COORDENAÇÃO DE POLO E A TUTORIA PRESENCIAL: relato de uma experiência do Polo de Franca,** Cláudia Silveira nos brinda com um relato de experiência, fruto de pesquisa etnográfica, quanto à Coordenação de Polo do Programa UAB; função que consiste em relações com o Tutor Presencial de cada curso, acompanhar e estimulá-los no desempenho de suas atribuições, no cumprimento do horário no Polo, relatórios, entre outras, e cujas formas de atuação são distintas em razão das universidades às quais estão vinculados. É um estudo de caso, do qual a pesquisadora/autora constituiu parte integrante do campo de estudo (ano de 2010) e cujos resultados mostram a importância de uma gestão democrática, onde todas as pessoas envolvidas no processo são ouvidas quanto ao levantamento de problemas e nas soluções compartilhadas.

No capítulo **CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NA ATUAÇÃO DO TUTOR NA EAD**, Roselene Ávila e Jussara Horta além das reflexões amparadas em obras dedicadas ao tema, se baseiam nas experiências das autoras dentro do contexto acadêmico da instituição pública para tocarem, também, na questão do tutor: mostram-nos que a EaD daqui para diante é uma modalidade educacional adequada à formação continuada dada as características contextuais de nossa sociedade contemporânea. Dentre os principais fatores de interferência no processo de aprendizagem em EaD, destaca-se a interação entre o aluno e o tutor. Diante dessa perspectiva, o estudo presente traz um debate dos "prováveis" elementos integrantes dos modelos pedagógicos relativos à mediação dos tutores.

No décimo capítulo, **VERSO E REVERSO DO BORDADO: relação entre elaboração de materiais didáticos para a Ead e princípios norteadores expressos na política editorial do Núcleo de Educação a Distância (Nead) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)**, Aline Lombello Ferreira Campos nos mostra que neste espaço diferenciado, constituído pela Educação a Distância, a relação entre o ensino e a aprendizagem é muito complexa, e traz para o centro de nossas preocupações a elaboração do material didático; a autora analisa tal processo a partir da ótica do professor-conteudista, tomando como objeto, para uma análise comparativa, o material didático da disciplina de Didática do Ensino Superior ministrada nos cursos de Especialização oferecidos pelo Nead/UFSJ, no período de 2011 a 2013, e os princípios norteadores expressos na política editorial do Nead/UFSJ; ela levantou elementos que permitiram concluir que a relação entre os mesmos precisa se mostrar articulada e interpenetrante, formando um todo organizado e coerente.

O e-book, por fim, nos mostra experiências importantes do campo da EaD, desde antes da criação da UAB, o esforço governamental para a formação de professores para a Educação Básica, a ampliação do sistema educacional, até o papel fomentador do Nead/UFSJ, por meio dos cursos ofertados e de seu Grupo de Pesquisa - GPEAD, que, agora compartilhados, podem contribuir para a formação dos leitores/as quanto à importância dessa modalidade educacional.

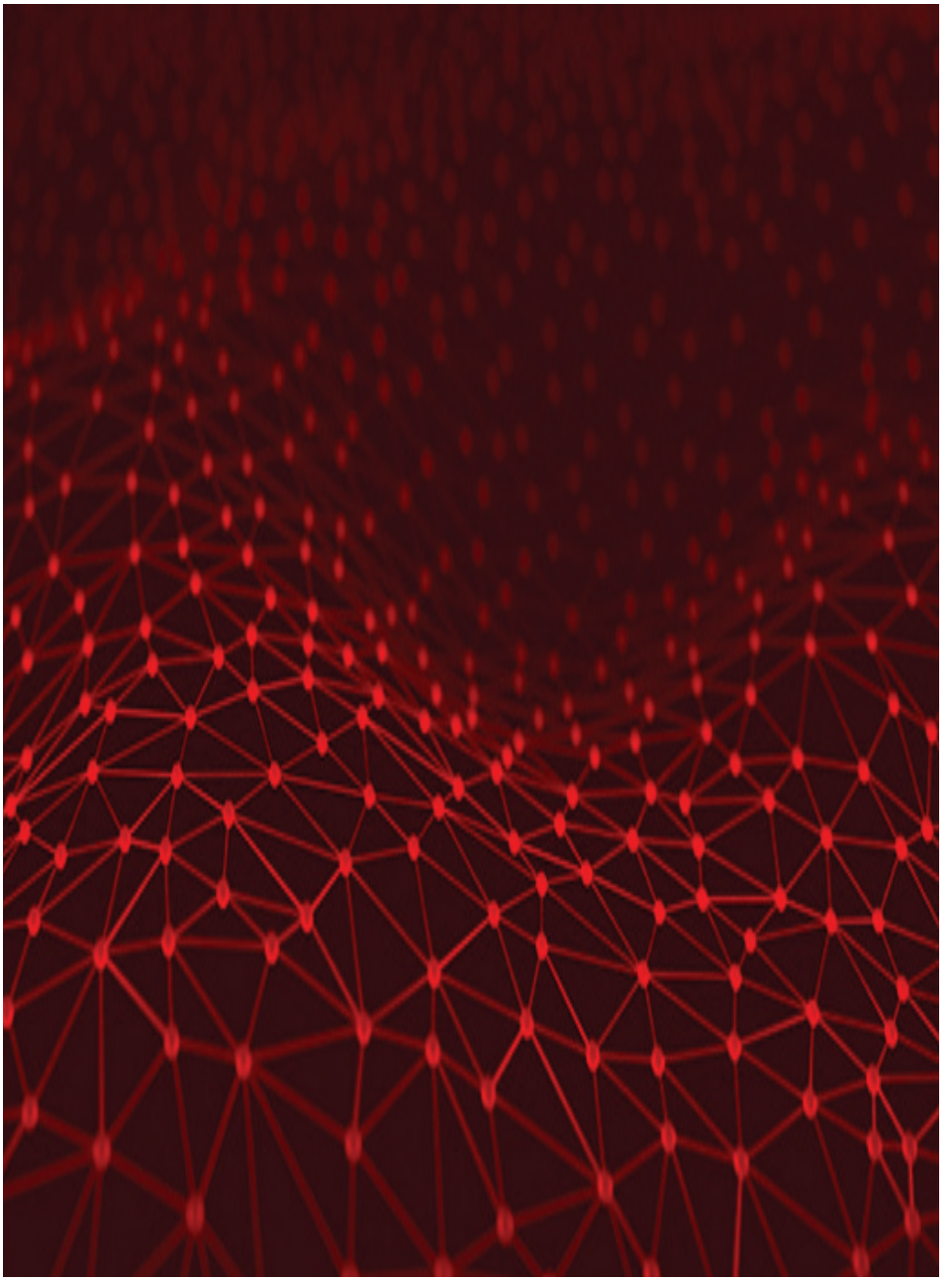
REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação básica, profissional e sindical: um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos. In: SME. **Educação de jovens e adultos**: relatos de uma nova prática. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

DUBAR, C. **La socialisation**: construction des identités sociales et professionnalles. Paris: A. Colin, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia et al. (Org.). **Escola Viva**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 113-132.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2008.



PRIMEIRA SEÇÃO

EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS MUDANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

José Armando Valente*

RESUMO

O artigo debate as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) quanto suas possibilidades de expressão e comunicação e suas implicações nas ações pedagógicas que proporcionam ampla diversidade de atividades para professores e alunos: acesso à Internet; resolver problemas com uso de *softwares* de simulação ou linguagens de programação, além de se comunicarem ou estudarem com outras pessoas. O texto analisa dois

* vide final do livro sobre os autores

aspectos essenciais das TDIC no Ensino Superior: a integração dessas nas atividades curriculares de sala de aula e na complementaridade do ensino estritamente presencial por intermédio da EaD. Para além do lápis e do papel, as TDIC trazem as tecnologias do áudio, da fotografia, do vídeo e do hipertexto, criando alternativas para a representação linear e sequencial da escrita. Em especial, trata da experiência da Unicamp nesta integração de atividades curriculares.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Mudanças no Processo de Ensino e Aprendizagem. Ensino Superior

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) oferecem novas possibilidades de expressão e comunicação, permitindo a exploração de um leque ilimitado de ações pedagógicas e proporcionando ampla diversidade de atividades que professores e alunos podem realizar. Por intermédio das TDIC, os alunos podem ter acesso à informação existente na Internet; resolver problemas usando *softwares* de simulação ou linguagens de programação; ou se comunicar com outras pessoas ou mesmo realizar atividades educacionais por intermédio de sistemas de Educação a Distância.

Embora as possibilidades sejam muitas, neste artigo, são analisados dois aspectos essenciais do uso das TDIC no Ensino Superior: a integração das TDIC nas atividades curriculares de sala de aula; e o uso das TDIC na complementaridade do ensino estritamente presencial por intermédio da Educação a Distância (EaD).

Diante das facilidades oferecidas pelas TDIC, é necessário pensar nas mudanças das abordagens curriculares e como as tecnologias podem ser integradas ao desenvolvimento dos conteúdos disciplinares. O currículo atual, de praticamente todas as disciplinas, foi desenvolvido para a tecnologia do lápis e do papel. As TDIC têm facilitado o trabalho com o áudio, a fotografia, o vídeo e o hipertexto, criando alternativas para a representação linear e sequencial da escrita.

A integração das TDIC no currículo significa o uso dessas tecnologias no desenvolvimento das atividades disciplinares,

não como mera transposição do currículo do lápis e do papel para as TDIC, mas na exploração das características que essas tecnologias oferecem como as diferentes linguagens e os novos recursos de representação do conhecimento, como o som, a imagem, a animação. Com isso, estaremos não só ampliando o leque de alternativas do qual o aluno dispõe para auxiliar processos de construção de conhecimento, como também estaremos desenvolvendo o currículo da era digital.

Quanto à questão do uso das TDIC nas atividades de EaD, existem diferentes modelos de implantação dessa nova modalidade de ensino adotados pelas instituições de Ensino Superior. Basicamente, temos dois modelos que ocupam posições extremas. Um, no qual o uso das TDIC em atividades a distância é totalmente paralelo às atividades presenciais – são estruturas de ensino separadas, com docentes especialmente contratados para desempenhar essas funções. No outro extremo, as atividades de Educação a Distância são realizadas pelos mesmos docentes, com o uso das mesmas estruturas e regimentos institucionais das unidades de ensino. A Unicamp optou por essa segunda abordagem, e, para tanto, criou o Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais (GGTE).

Nos próximos tópicos são descritos os avanços e mudanças que já ocorreram em diferentes segmentos da sociedade, em comparação com o que ocorre especificamente com a escola e os processos de ensino e de aprendizagem. Ou seja, como as TDIC podem ser integradas nas atividades curriculares; a implantação de atividades de EaD na Unicamp; e como as TDIC podem complementar as atividades presenciais no Ensino Superior, especificamente o que a Unicamp vem realizando nessa área.

AS TDIC NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Atualmente, as TDIC fazem parte das empresas, dos serviços e de praticamente todos os segmentos da nossa sociedade. Não só fazem parte, como também transformaram muitas atividades que fazemos hoje. Por exemplo, o sistema bancário, os restaurantes *self-service* e a produção de bens foram totalmente remodelados. Tais setores ainda continuam existindo, ainda preservam suas funções e objetivos. Porém, os procedimentos e processos que empregam são totalmente diferentes do que era feito há 20 anos. Parte das mudanças ocorreu graças à introdução das tecnologias. No entanto, tais tecnologias não foram utilizadas para simplesmente automatizar velhos processos. Foi necessário alterar estruturas e procedimentos, de modo que as inovações implementadas pudessem efetivamente trazer contribuições significativas.

Nesse sentido, as TDIC não só transformaram como também estão totalmente integradas às atividades que realizamos. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estão sendo incorporadas ao nosso modo de ser, de interagir com os serviços e produções de bens, diminuindo os espaços e tempos necessários para se comunicar, acessar e receber informação. Com isso, começam a influenciar o nosso modo de agir e pensar. As TDIC passam a ser estruturantes do nosso pensamento (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Por outro lado, o mesmo não ocorre com a escola. É possível dizer que as mudanças observadas em diferentes segmentos da sociedade também ocorreram nos processos educacionais? As TDIC foram integradas às atividades curriculares e, com isso, mudaram os processos de ensino e aprendizagem?

Em alguns casos específicos, é possível encontrar usos das TDIC que realmente propiciaram transformações nos processos educacionais. Porém, essas experiências são pontuais e não podem ser generalizadas. Mesmo a escola mantendo um laboratório de informática à disposição dos alunos, o processo de ensino e aprendizagem ainda é basicamente centrado na instrução e no uso do giz e do quadro-negro.

O problema é que, nas escolas, as TDIC ainda são vistas como recursos tecnológicos. Para mostrar que usa as TDIC, a escola cria o laboratório de informática, onde os alunos, em geral, desenvolvem atividades desvinculadas ou pouco relacionadas com o que é abordado em sala de aula, ou usam o laboratório para reforçar conteúdos vistos em sala de aula.

No primeiro caso, por exemplo, podem estar aprendendo sobre informática. O foco, o objeto de estudo é a própria tecnologia em si. As atividades realizadas nos laboratórios de informática são voltadas para o ensino de aplicativos, como processador de texto e planilhas, e de *softwares* para acessar a informação. Nesse caso, as TDIC ajudam a manter a imagem da escola, mas atrapalham o desenvolvimento curricular, pois são empregadas durante um tempo que poderia estar sendo utilizado para "passar mais conteúdo". Outro tipo de atividade é o uso das TDIC para reforçar o que é transmitido em sala de aula. Para tanto, são utilizados os *softwares* do tipo exercício e prática, alguns jogos ou os tutoriais. A intenção é usar *estes softwares* para ajudar o aluno a armazenar e reter mais conteúdo.

Em ambos os casos, as TDIC são tratadas como apêndice do que ocorre em sala de aula. O que vale é o currículo do lápis e do papel, a instrução que tanto o professor quanto as TDIC podem transmitir ao aluno.

No entanto, as TDIC são mais do que ferramentas tecnológicas. Weston e Bain (2010), embasados em estudos de diversos autores, propõem que as TDIC não sejam vistas como ferramentas tecnológicas, mas como ferramentas cognitivas, capazes de expandir a capacidade intelectual de seus usuários. É o que acontece quando um engenheiro utiliza recursos computacionais para calcular a estrutura de uma ponte, por exemplo; ou quando médicos usam sofisticados sistemas para visualizar partes do corpo, à procura de lesões ou tumores. Nesses casos, esses profissionais não estão pensando nas tecnologias, mas no problema sendo resolvido, e em como os resultados fornecidos pelas tecnologias podem auxiliar nas tomadas de decisão.

Algo semelhante acontece mesmo no caso do acesso pleno às TDIC, por meio do uso dos *laptops* na situação 1-1. Em geral, esses equipamentos têm sido utilizados para o acesso imediato à informação, basicamente, em substituição às fontes impressas de informação, como o livro; para a produção de texto, em grande parte, substituindo o lápis e o papel; e para armazenar informação, como repositório digital, substituindo os fichários. Nenhuma dessas "inovações" está relacionada com alterações do processo de ensinar e de aprender. Elas simplesmente automatizam velhas práticas (WESTON; BAIN, 2010).

A implantação das TDIC na Educação vai muito mais além do que prover o acesso à tecnologia e automatizar práticas tradicionais. As TDIC têm de estar inseridas e integradas aos processos educacionais, agregando valor à atividade que o aluno ou o professor realiza, como ocorre com a integração das TDIC em outras áreas. No entanto, para que essa integração tecnológica ocorra, é preciso implantar mudanças em políticas, concepções, valores, crenças, processos e procedimentos centenários, e

que certamente vão necessitar de grande esforço dos educadores e da sociedade como um todo.

A integração das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem vai requerer alterações na estrutura dos espaços e do tempo da escola, como a implantação de salas de multiatividades e a flexibilização das tradicionais aulas de 50 minutos e, sobretudo, a reestruturação do tempo do professor. O professor necessita de tempo para que ele possa se organizar para estudar, planejar e dialogar com os alunos em situações que vão além do tempo e do espaço da sala de aula, o que certamente implica políticas públicas de valorização do docente. A mudança estrutural implica também alterações conceituais, como repensar as atividades curriculares, assunto que será discutido no próximo tópico.

A INTEGRAÇÃO DAS TDIC NAS ATIVIDADES CURRICULARES DE SALA DE AULA

As TDIC ampliam o repertório de possibilidades ao qual o aprendiz pode recorrer para expressar e representar o seu conhecimento. O meio mais utilizado até o momento tem sido o lápis e o papel, ou seja, sequencial da esquerda para a direita e de cima para baixo. Tudo que o aluno realiza é registrado por meio desses recursos tecnológicos. Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo em vigor em nossas escolas foi desenvolvido e ainda é da era do lápis e do papel. Isso para todas as disciplinas indiscriminadamente, desde o Ensino Básico até o Ensino Superior.

No entanto, a disseminação das TDIC em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comu-

nicação, novos letramentos, como a criação e o uso de imagens, sons e animações, e a combinação dessas modalidades, por exemplo. As TDIC dispõem também de capacidade para animar objetos na tela e, com isso, complementar ou mesmo substituir muitas atividades desenvolvidas para o lápis e o papel.

DIFERENTES LETRAMENTOS

O conceito de letramento foi implantado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como a Linguística (KLEIMAN, 1995) e a Educação (SOARES, 1998), e tem sido utilizado para esclarecer diferentes níveis de aquisição de leitura e escrita. Esses autores fazem uma distinção entre a alfabetização – entendida como a aquisição da tecnologia do ler e do escrever, sem a apropriação da leitura e da escrita –, e o letramento. O sujeito alfabetizado sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, porém, de modo superficial. Ele lê com dificuldade e é capaz de escrever textos simples, como uma lista de compras e bilhetes. Já o sujeito letrado não só adquiriu a capacidade do ler e do escrever, mas é capaz de usar esses conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita.

Embora tenha sido cunhado no contexto do processo de leitura e escrita, o termo "letramento" tem sido usado para designar o processo de aquisição de outros conhecimentos, como o digital, por exemplo. Assim, é comum encontrarmos a expressão "letramento digital" ou "digital literacy" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), para designar o domínio das tecnologias digitais no sentido de não ser um mero apertador de botão (alfabetizado digital), mas de ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais.

O termo **letramentos** está sendo empregado para expandir ainda mais o conceito de letramento para além do alfabético e do digital, ou seja, como o visual (uso de imagens), o sonoro (uso de sons), o informacional (busca crítica da informação) – os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (SOARES, 2002; VALENTE, 2007).

As TDIC apresentam características importantes para facilitar os diferentes letramentos. Primeiro, a expansão da comunicação e a expressão que as tecnologias digitais proporcionam criam novas alternativas para a leitura e a escrita sequencial, que é feita usando o lápis e o papel. Segundo, alguns autores entendem que as facilidades de manipulação de textos e imagens passam a alterar radicalmente a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, como são usadas e processadas. A capacidade de uso dessas tecnologias passa a ser intimamente relacionada com determinadas competências, que devem ser desenvolvidas pelas pessoas. Santaella (2004) observou que usuários de hipermídia utilizam habilidades distintas daquele que lê um texto impresso, as quais são distintas daquelas empregadas quando recebem imagens, como no cinema ou na televisão.

Finalmente, o conceito de letramento também está relacionado com a capacidade de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la, como propôs Paulo Freire (1970). Nesse caso, o sujeito passa a ser autor, e as TDIC apresentam diversas facilidades que permitem que as pessoas não só sejam autoras, produtoras, como também disseminadoras do conhecimento que constroem. É notável o uso do *blog*, por exemplo, como meio utilizado para a criação e a disseminação de conhecimento, na forma textual, imagética ou animada.

O reconhecimento de que as TDIC propiciam condições para o desenvolvimento de novas competências, como os letramentos, cria novos desafios educacionais, no sentido de que alunos e educadores devem ter maior familiaridade com os novos recursos digitais – processador de texto, Internet, *web, e-mail*, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, *blog*. Isso significa que os processos de ensino e aprendizagem devem incorporar cada vez mais o uso das TDIC, para que os alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e se expressar, usando essas novas modalidades e meios de comunicação, e procurando atingir níveis sofisticados de letramentos.

ANIMAÇÃO E SIMULAÇÃO

As TDIC têm uma característica importante: a capacidade de animar objetos na tela. Com esse recurso, torna-se uma ferramenta essencial para complementar ou mesmo substituir muitas atividades desenvolvidas para o lápis e o papel. Na área de Ciências, por exemplo, muitos fenômenos podem ser simulados, permitindo o desenvolvimento de atividades ou a criação de um "Mundo do faz de conta", em que certas atividades não são passíveis de ser desenvolvidas no mundo real.

Softwares para a realização de simulações de fenômenos de Física, Química, Biologia e Meio Ambiente ou para a exploração de diversos temas em Matemática são encontrados na Internet, como o *site* do PhET, do "Interactive Simulation Project", desenvolvido pela Universidade de Colorado (PhET, 2012). Tais programas são distribuídos sob a licença pública do Creative Commons, o que viabiliza que sejam baixados e usados livre-

mente, segundo as limitações desta licença. Além de o uso ser facilitado, essa licença permite que os *softwares* sejam traduzidos para diferentes idiomas e que os usuários possam contribuir com experiências e atividades realizadas com a utilização de tais programas. No *site* do PhET, é possível encontrar ideias sobre experimentos a serem realizados, exercícios a serem resolvidos etc.

No caso do ensino de Física, no tópico sobre balística, por exemplo, o uso do *software* de simulação possibilita a realização de atividades muito mais interessantes e significativas do que simplesmente aplicar fórmulas e calcular parâmetros, como as atividades realizadas no currículo do lápis e do papel. As FIG. 1A e 1B apresentam o simulador de balística e as diferentes variáveis que afetam esse fenômeno, e que podem ser alteradas. Para cada valor escolhido, é possível observar o efeito da queda do projétil com relação ao alvo. Na figura 1B, foram lançados dois projéteis: um para o ângulo de 80 graus, colocando o projétil aquém do alvo; e o outro para o ângulo de 70 graus, colocando o projétil além do alvo.

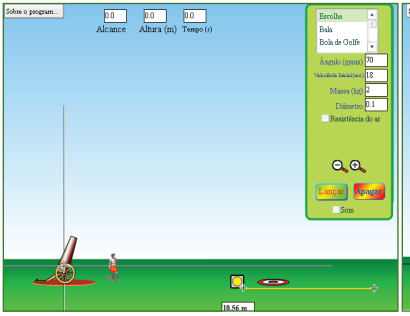


Figura 1A – simulador de balística, indicando as variáveis que podem ser alteradas no lançamento do projétil.

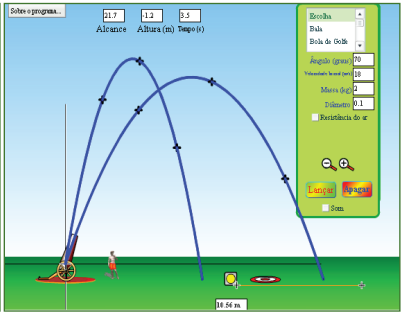


Figura 1B – lançamento de dois projéteis, para dois ângulos diferentes, mantendo as outras variáveis constantes. - Fonte: PhET: <http://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/projectile-motion>.

Observando esses resultados, o aluno pode estudar o comportamento do projétil nessas duas situações e escolher o ângulo que deve levá-lo ao alvo. O estudo dessas variáveis e dos resultados que produzem permite ao aluno entender de que forma elas afetam o movimento do projétil e, com isso, ele pode construir a representação matemática desse fenômeno.

Somente após esse exercício de compreensão de como as variáveis afetam o comportamento do projétil é que o aluno deve entrar em contato com a fórmula que realmente descreve esse fenômeno. Em seguida, ele pode retornar ao simulador e "brincar" com as variáveis, atestando que realmente elas funcionam segundo a formulação proposta. Ou seja, essa atividade, utilizando-se esse simulador, é exatamente o contrário do que acontece no currículo do lápis e do papel. No caso da simulação, a fórmula vem após a experimentação e a compreensão de como as variáveis afetam o fenômeno, e não no início, como parte da definição do fenômeno.

Softwares de simulação de circuitos elétricos simples podem ser combinados com atividades práticas de laboratório de eletricidade. Assim, situações vivenciadas no circuito real podem ser simuladas pelo *software*, fornecendo gráficos e tabelas que permitem diferentes representações do fenômeno. Com isso, os alunos têm outros meios de confrontar resultados com os aspectos teóricos trabalhados. Essa abordagem tem sido utilizada no ensino de Física no Ensino Médio de uma escola de Fortaleza, Ceará, como parte do Projeto ENCIÊNCIAS, desenvolvido no Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará (RIBEIRO et al, 2008).

Para que essas atividades possam ser desenvolvidas, tanto em termos de letramentos quanto de animações e simu-

lações, é necessário que os alunos e os professores entendam as características e potencialidades que as TDIC oferecem, de modo a desenvolver um olhar crítico com relação ao uso dessas tecnologias e de que forma elas podem ser integradas ao currículo. Essas atividades devem complementar o que é feito no lápis e no papel, assumindo a função de realizar o trabalho braçal, mecânico, que consome grande parte do tempo do aluno. Com isso, alunos e professores poderão se concentrar nos aspectos conceituais, fundamentais para o processo de construção de conhecimento.

A IMPLANTAÇÃO DE ATIVIDADES DE EAD NA UNICAMP

Com relação ao uso das TDIC em atividades de Educação a Distância, existem basicamente dois modelos que têm sido adotados por universidades ou instituições de Ensino Superior. Em um extremo, temos um modelo centralizado, caracterizado por uma unidade institucional responsável e autônoma com relação ao oferecimento de cursos e gestão acadêmica. Nesse modelo, geralmente, o corpo docente e o setor administrativo, relacionado à Educação a Distância e ao uso das TDIC na Educação, estão fisicamente instalados em um prédio específico do *campus*, com docentes especialmente contratados para desenvolver estas atividades. Dessa forma, o modelo centralizado compõe uma unidade independente que pouco ou nada se relaciona com as demais unidades da instituição.

O outro extremo consiste no uso de tecnologias educacionais e de atividades de ensino a distância no âmbito das es-

truturas acadêmicas já existentes. Assim, qualquer proposta de curso ou disciplina que faça uso das TDIC deve partir dos docentes dos Institutos e Faculdades, e respeitar todas as instâncias institucionais estabelecidas. Essa opção tem por objetivo manter nas atividades a distância o mesmo nível de exigência e comprometimento que caracterizam a qualidade do Ensino Presencial. Tem, também, o objetivo de fortalecer as unidades em termos de infraestrutura e experiência no uso e incorporação das tecnologias à prática docente, de modo que as novas abordagens educacionais, com aplicação das TDIC, possam ser migradas para as atividades presenciais.

A Unicamp optou por essa segunda abordagem, fomentando o uso das TDIC em consonância com o que já ocorre no ensino presencial, e de acordo com o que estipula o Regimento Geral da Instituição. Isso vale tanto para o ensino presencial quanto para as atividades de EaD. Assim, usar as TDIC no ensino presencial ou a distância é uma opção do docente. Nada é imposto. As unidades e docentes têm autonomia para decidir sobre a implantação de atividades de ensino, empregando ou não tecnologias, como o Ensino Aberto (EA), por exemplo, que é discutido mais adiante.

As ações e atividades de EaD foram implantadas na Unicamp de maneira descentralizada e com base em pesquisas realizadas por docentes e pesquisadores. O TelEduc, por exemplo, uma plataforma de suporte a atividades a distância via Internet, foi desenvolvido como um projeto coordenado pela Profa. Heloisa V. da Rocha (ROCHA, 2002), realizado no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), em parceria com o Instituto de Computação (IC). Seu desenvolvimento foi feito com base na metodologia de formação de educadores utilizada por pesquisadores do NIED, em que as ferramentas foram projetadas e depuradas segundo as necessidades relatadas por seus usuários (TelEduc, 2012).

Assim, o conhecimento gerado por diferentes pesquisadores viabilizou a criação de grupos de trabalho, constituídos desde o final dos anos 90 para estudar especificamente as questões de EaD na Unicamp (VALENTE; SOLFERINI, 2012). Esses grupos de trabalho foram fundamentais para se entender o que estava sendo realizado no âmbito da EaD, bem como para propor soluções que fomentassem estas atividades. Entre estas soluções está a criação do Ensino Aberto (EA) em 2002, por exemplo. Já em 2008, a EaD foi contemplada no Planejamento Estratégico (Planes) da Unicamp – plano acadêmico/administrativo que tem como objetivo estabelecer prioridades de médio e longo prazos e formular e implantar políticas que possibilitem a realização dessas prioridades –, sendo mencionada em diferentes Programas (PLANES, 2008).

O 4° Grupo de Trabalho EaD (4° GTEAD), criado em 2007, realizou um estudo envolvendo todas as unidades de ensino e órgãos envolvidos com a EaD na Unicamp, procurando entender a legislação existente e o contexto de EaD de outras instituições, como a USP e a Unesp, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Diante dos resultados encontrados, o grupo de trabalho recomendou a criação de uma coordenadoria, com a missão de apoiar, articular e promover atividades relacionadas ao uso de Tecnologia na Educação da Unicamp, nos níveis de Graduação, Pós-Graduação e Extensão (Relatório 4° GTEAD, 2007).

Como resultado concreto foi criado, em março de 2008, o Grupo Gestor de Educação a Distância (GGEAD) diretamente subordinado ao Gabinete do Reitor (GR n°. 16/08, 2008). Posteriormente, em 2009, o GGEAD foi reestruturado como Grupo Gestor de Tecnologias na Educação (GGTE), vinculado às Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação. Em 2010, o GGTE

foi rebatizado como Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais (GR n°. 15/10, 2010), com os objetivos de:

> I - Propiciar, apoiar, articular e promover ações institucionais relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e à Educação a Distância, nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão da Unicamp.
>
> II - Atuar como interlocutor da Unicamp junto a outras instituições, identificando oportunidades de parceria que incentivem a implantação de cursos a distância e contribuam para a definição de políticas públicas para o setor.

Assim, o GGTE caracteriza-se por disponibilizar uma estrutura de apoio e facilitação das iniciativas das unidades de ensino. Sua atuação ocorre em consonância com a coordenação dos cursos interessados no estabelecimento de parcerias interinstitucionais, e engloba a discussão e o encaminhamento de propostas e projetos, com o propósito de fornecer apoio às iniciativas das unidades de ensino, bem como de auxiliar os docentes na implantação das TDIC integradas às atividades curriculares das respectivas disciplinas, tanto presenciais quanto a distância.

Seguindo a orientação geral da Universidade, o GGTE apoia o uso de plataformas não proprietárias. E a plataforma, bem como os demais instrumentos virtuais das disciplinas e cursos, estão sendo implantada em servidores próprios do GGTE, instalados no Centro de Computação da Universidade Estadual de Campinas (CCUEC), utilizando a infraestrutura já existente no Centro.

A seguir, são discutidas algumas atividades desenvolvidas pelo GGTE.

COMPLEMENTARIDADE DO ENSINO PRESENCIAL PELA EAD

O GGTE está desenvolvendo diversas ações no sentido de expandir atividades que já estavam sendo implementadas, como o Ensino Aberto e o Portal Unicamp OpenCourseWare. Além disso, busca consolidar as diretrizes de atuação, para nortear o apoio às unidades de ensino no uso das tecnologias em atividades educacionais.

O ENSINO ABERTO NA UNICAMP

O Ensino Aberto (EA), implantado na Unicamp, em 2002 (EA, 2013), envolve a criação de instâncias virtuais na plataforma TelEduc para cada uma das disciplinas de graduação oferecidas. Assim, cada sala de aula presencial possui também seu espaço virtual de relacionamento. A integração com o sistema acadêmico permite que os docentes e os alunos matriculados em cada disciplina sejam automaticamente inseridos na área virtual correspondente, que representa mais um ambiente para a interação das turmas, oferecendo um sistema de apoio às atividades presenciais.

Especialmente adaptado para o EA com o intuito de oferecer autenticação única e visão unificada para docentes e alunos, além das ferramentas de comunicação, coordenação e administração, o TelEduc é composto por dados do sistema acadêmico (DAC) da Universidade, de forma a possibilitar essa integração, visando a facilitar os processos administrativos relacionados à abertura de turmas e inscrição de alunos. Isso significa

que os alunos regularmente matriculados pela DAC nas disciplinas oficiais da Unicamp (alunos regulares, alunos especiais, monitores de graduação e do Programa de Estágio Docentes - PED), bem como os docentes responsáveis e docentes assistentes, são cadastrados automaticamente no EA.

Ou seja, o EA é um ambiente fechado, no qual somente os alunos e professores cadastrados podem ter acesso por intermédio de senha individual. Porém, a opção por usar o EA é facultativa. O professor responsável pela disciplina pode ou não ativar essa instância virtual e usá-la da maneira que ele desejar, possibilitando, inclusive, que essa instância virtual seja uma complementação das atividades que realiza em sala de aula. Embora de modo facultativo, ao longo desses anos, o uso do EA vem ocorrendo de forma crescente na Unicamp, como indicado na FIG. 2.

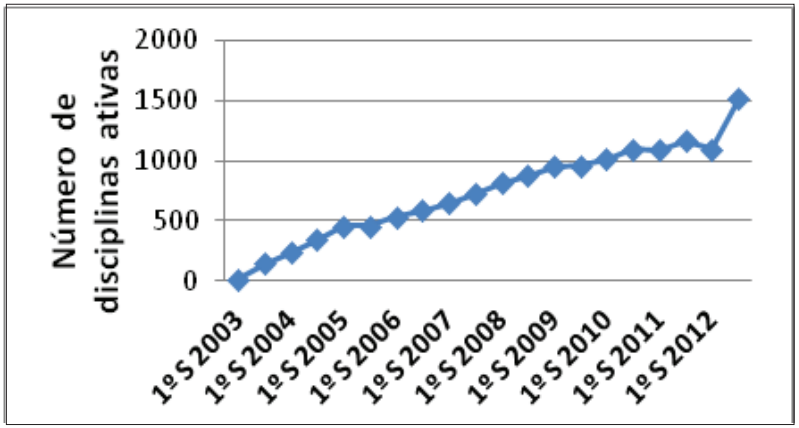


Figura 2 – Número de disciplinas ativadas no EA em cada semestre.
Fonte: Página do Ensino Aberto, Relação das Disciplinas Ativas por unidade de Ensino (EA, 2013).

Como mostra a FIG. 2, o uso do EA vem crescendo gradativamente ao longo dos semestres, desde o primeiro semestre de 2003, quando o Projeto foi colocado à disposição dos docen-

tes, ainda em fase de lançamento. Foram 12 disciplinas ativadas para acesso dos respectivos alunos. Esse número subiu para 142 no segundo semestre de 2003. Já no segundo semestre de 2012, foram 1.514 disciplinas ativadas.

Uma das ações do GGTE é estimular o uso do EA na Unicamp, disseminando as facilidades que essa modalidade de ensino propicia e capacitando docentes e alunos que atuam no apoio às disciplinas.

PORTAL OPENCOURSEWARE UNICAMP

Por ser um ambiente fechado, somente os alunos e professores cadastrados no EA podem ter acesso ao material desenvolvido em uma determinada disciplina, por intermédio do uso de uma senha individual. Em muitos casos, o material que os alunos e o docente desenvolvem é muito rico e pode ser utilizado por outros alunos da Unicamp ou mesmo de outras instituições. Assim, de acordo com o interesse do docente responsável pela disciplina, parte desse material pode ser publicada no Portal OpenCourseWare Unicamp ou Portal OCW Unicamp (OCW Unicamp, 2013).

O OCW Unicamp é parte do Consórcio OCW Universia (OCW Universia, 2013), formado pelo conjunto de Universidades espanholas, portuguesas e da América Latina que optaram por fazer sua adesão ao OCW e, por sua vez, se agrupar sob a afinidade cultural e geográfica do espaço Ibero-Americano.

Já o OCW Universia é parte do consórcio denominado ***OpenCourseWare***, que congrega mais de cem instituições de Ensino Superior em todo o mundo, para promover e compartilhar

conteúdos educacionais, com a missão de fomentar a Educação e capacitar pessoas com abrangência global, segundo formatação e licenciamento dos conteúdos, de acordo com os padrões do MIT OCW.

O OCW Unicamp foi inaugurado em abril de 2011, e em janeiro de 2013 estavam disponibilizadas no Portal, 25 disciplinas, sendo 17 em Ciências Exatas, uma em Artes, uma em Humanas, uma em Biologia e Profissões da Saúde e cinco em Tecnologias e da Terra.

PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU A DISTÂNCIA

Desde 2010, o GGTE tem oferecido apoio tecnológico aos cursos de especialização do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (RedeFor), destinados aos professores da rede de ensino do Estado de São Paulo. A Unicamp está oferecendo os cursos de Matemática, Língua Portuguesa, História, Física e Educação Física (REDEFOR, 2013). No primeiro oferecimento, realizado de outubro de 2010 a agosto de 2011, foram disponibilizadas 4 mil vagas. No segundo oferecimento, no período de outubro de 2011 a agosto de 2012, foram 8 mil vagas. Pertencentes à modalidade semipresencial, pois incluem dois encontros presenciais, os cursos são oferecidos com material de apoio desenvolvido especialmente em formato multimídia.

Segundo a proposta do curso, os conteúdos produzidos deveriam ser navegáveis e baseados em material impresso que

os professores já usam em sala de aula. Assim, ao invés de criar uma equipe que, a partir do material desenvolvido pelo docente, preparasse o material multimídia, a solução foi desenvolver uma ferramenta de autoria, com a qual o próprio docente elaborasse diretamente o material multimídia. Por intermédio dessa ferramenta desenvolvida, hoje, o docente pode inserir textos, imagens, animações, vídeos, *links*, ou escrever a respeito de materiais a serem produzidos pelo GGTE.

Após a conclusão dessa primeira versão, o material passa por um fluxo de produção, realizado por profissionais do GGTE. Nesse estágio, é feita a revisão dos textos, bem como são verificados os *links* de navegação, o uso de material não proprietário, os direitos autorais etc. Finalmente, o docente responsável faz a última revisão e, após sua aprovação, o material é publicado e disponibilizado para o uso dos professores do curso.

A solução adotada para a produção de material de apoio, por intermédio da ferramenta de autoria, tem possibilitado que os docentes da Unicamp não só produzam conteúdo acadêmico para as respectivas disciplinas, mas que também possam fazê-lo segundo os padrões da *Web* 2.0.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TDIC estão ficando cada vez mais acessíveis, e o grande problema atualmente não é tanto a questão de inclusão digital, mas a capacidade de explorar as facilidades que elas oferecem, como a animação, o uso de imagens, de sons etc. Certamente, essas facilidades criam novos desafios, como rever as

atividades curriculares, que foram basicamente desenvolvidas para o lápis e o papel.

Além disso, essas facilidades proporcionam novas abordagens pedagógicas, possibilitando a combinação de atividades presenciais e a distância. A Unicamp tem estimulado o uso das TDIC como parte das disciplinas que são oferecidas, procurando fortalecer e valorizar essas ações em suas unidades de ensino e manter todas as instâncias institucionais vigentes.

O GGTE organiza-se para oferecer apoio aos docentes no planejamento, preparo e aplicação de atividades que utilizam essas tecnologias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Editora Paulus, 2011.

EA. Página do Ensino Aberto. Disponível em: <http://www.unicamp.br/ea>. Acesso em: 05 jan. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GR Nº. 16/08. Página da Procuradoria Geral da Unicamp. 2008. Disponível em: <http://www.pg.unicamp.br/resolucoes/2008/RESOL1608.htm>. Acesso em: 05 abr. 2012.

GR Nº. 15/10. Página da Procuradoria Geral da Unicamp. 2010. Disponível em: <http://www.pg.unicamp.br/resolucoes/2010/RESOL1510.htm>. Acesso em: 05 abr. 2012.

KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital Literacies:** Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

OCW UNICAMP. Portal do OCW Unicamp. Disponível em: <http://ocw.unicamp.br>. Acesso em: 05 abr. 2013.

OCW UNIVERSIA. Portal do OCW Universia. Disponível em: <http://ocw.universia.net>. Acesso em: 05 jan 2013.

PHET Interactive Simulations. Disponível em: <http://phet.colorado.edu/>. Acesso em: 05 maio 2012.

PLANES. **PLANES - Planejamento Estratégico**: missão, princípios, valores, visão estratégias. Universidade Estadual de Campinas, Coordenadoria Geral da Universidade. Campinas, SP: Unicamp/CGU, 2008.

REDEFOR. Portal do REDEFOR Unicamp. Disponível em: <http://ggte.unicamp.br/redefor>. Acesso em: 05 jan. 2013.

RELATÓRIO 4º GTEAD. 4º Grupo de Trabalho em Ensino a Distância. Relatório Final não publicado. Setembro de 2007.

RIBEIRO, J. W. et al. Integração de atividades de educação em ciências utilizando TIC: uma experiência na formação continuada de educadores do ensino médio. **Anais do I Seminário WEB Currículo PUC-SP**: I**ntegração de Tecnologias de informação e Comunicação ao Currículo,** 2008.

ROCHA, H.V. O ambiente TelEduc para Educação à Distância baseada na Web: Princípios, Funcionalidades e Perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M. C. **Educação a distância:** Fundamentos e práticas. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002, p. 197-212. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/Cap11_heloisa.zip>. Acesso em: 05 maio2012.

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

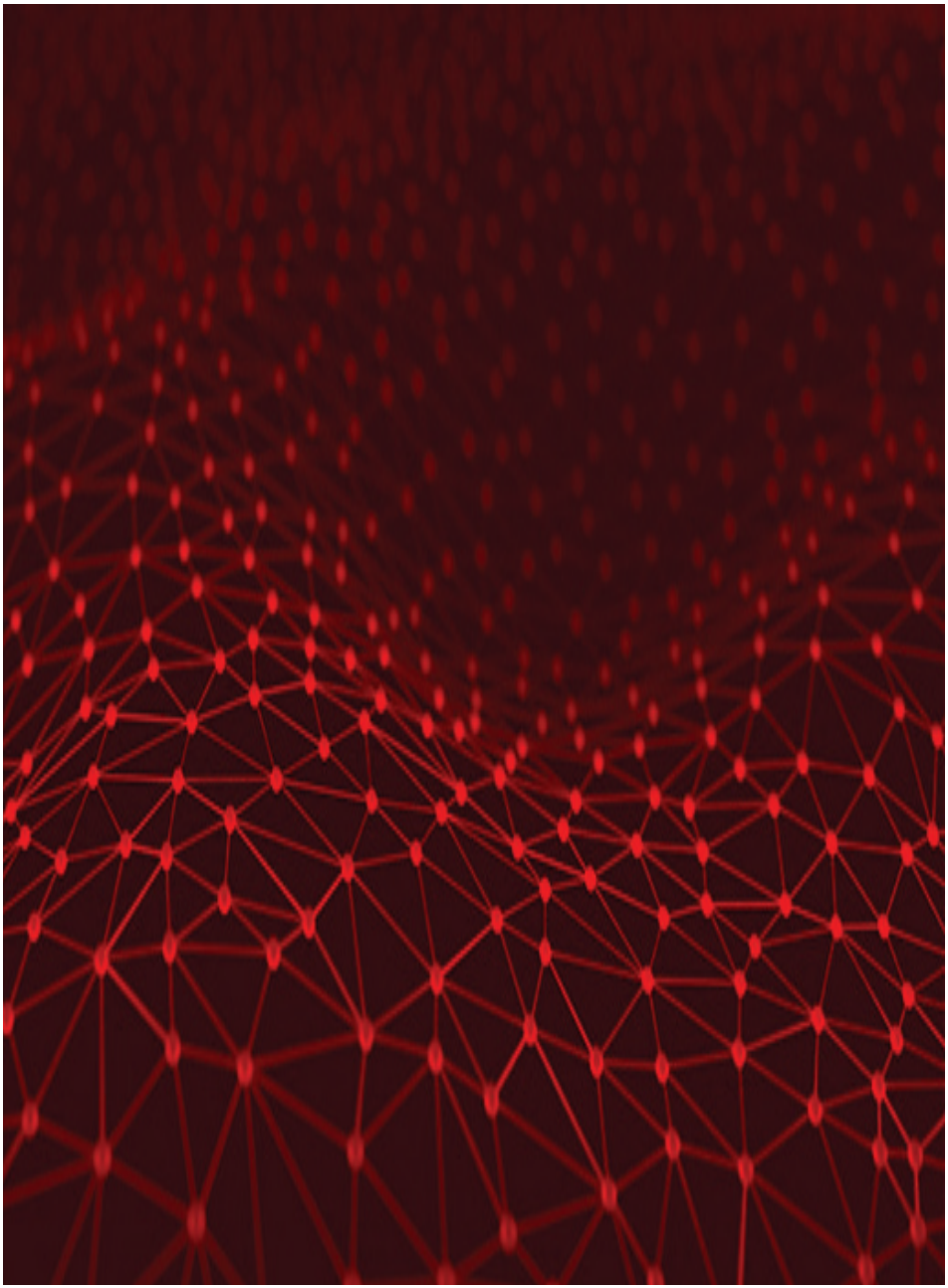
SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

TELEDUC. *Site* do TelEduc. Disponível em: <http://teleduc.nied.unicamp.br/>. Acesso em: 05 maio 2012.

VALENTE, J. A. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 11, n. 44, p. 12-15, 2007.

VALENTE J. A.; SOLFERINI, V.N. Tecnologias Educacionais na Unicamp: diretrizes e ações do Grupo Gestor. In: OLIANI, G.; MOURA, R. A. **Educação a Distância:** gestão e docência. Curitiba: Editora CRV, 2012.

WESTON, M.E.; BAIN, A. The end of techno-critique: The naked truth about 1: 1 laptop initiatives and educational change. The **Journal of Technology, Learning and Assessment**, v. 9, n. 6, 2010.



EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O CASO DA EXPANSÃO NA EAD

José Jairo Vieira

Carolina Mercês Rocha Moreira

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os vários dilemas da Educação Superior no Brasil, como: políticas, diversidade institucional, plano nacional de educação, expansão, democratização, qualidade, EaD, exclusão e inclusão no âmbito educacional superior. Dessa forma, o texto terá em sua essência um estudo bibliográfico, com discussão teórica baseada em ideias de estudiosos da área, que têm contribuído para o avanço

e representado referencial de relevância para o debate dessa temática, que se estabelece nos dias atuais. O texto versará sobre a situação do ensino superior no Brasil quanto à oferta de vagas, com um recorte maior para sua expansão, democratização, busca pela qualidade e elaboração de políticas públicas. Políticas essas que tentam traçar uma melhor maneira de se contemplar um número, cada vez mais expressivo, de beneficiários desse grau de escolaridade, principalmente por meio do ensino a distância.

Palavras-chave: Ensino Superior. Políticas Públicas de Expansão. Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

A questão do acesso ao ensino superior no Brasil foi, ao longo da história da educação no país um elemento preocupante, tendo em vista que uma grande parcela da população ficava excluída desse grau de escolaridade. Por essa razão, essa temática passou a ser objeto de estudos entre educadores e instituições comprometidas com a busca de solução para esse histórico problema.

Lima (2013) vem nos mostrando em seus apontamentos, que a década de 90 forneceu elementos contextuais imprescindíveis à compreensão das discussões sobre as condições de acesso, permanência, democratização e universalização à educação superior no Brasil.

Todos esses elementos favoreceram e influenciaram as políticas públicas educacionais em nosso país, o que direcionou as mesmas para seguir pontos que se fizeram e se fazem necessários no ensino superior, como: missão de educar, formar e realizar pesquisas; função ética, autônoma e de responsabilidade; igualdade, fortalecimento e promoção de acesso; previsão das necessidades da sociedade frente ao mundo do trabalho; diversificação no reforço à igualdade de oportunidade; métodos educativos inovadores que contemplam a avaliação de qualidade, potencial tecnológico, reforço e financiamento da educação superior; dentre outros.

Essas políticas educacionais tiveram aprovação no final do mandato do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, porém não foram implementadas em seu gover-

no. Somente no governo posterior, com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tais ações foram pontuadas e gerenciadas.

Ainda em Lima (2013, p. 88), ficam visíveis as mudanças e revoluções recorrentes de toda uma situação governamental refletida em educação:

> O Programa de Aceleração do Crescimento [PAC] apresentado pelo governo Lula à sociedade brasileira, passou a vigorar a partir de 28 de janeiro de 2007. Caracterizado como um conjunto de políticas voltado à aceleração do crescimento econômico do Brasil, o principal ponto do programa estaria direcionado para o investimento em infraestrutura, dentre as quais: saneamento, habitação, transporte, energia, recursos hídricos. Entretanto, em cumprimento à agenda governamental já prevista inclusive pelo governo anterior, havia que se complementar o mesmo com oportunizações e geração de empregos, o combate à pobreza, a promoção da cidadania e inclusão social, o que passaria necessariamente dentre outras políticas, pela educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação [PDE] que teve como abertura o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" [Decreto N. 6094/2007] e que viria a se caracterizar como um primeiro mapeamento de ações a serem desenvolvidas nesse intuito.

Para Rocha e Moreira (2013), a visão de se minimizar e romper com a ideia de elite educacional já incutida nesse processo, as políticas educacionais e de iniciativas de universalização do ensino superior através do PDE, lança instrumentos aos quais foram determinantes para a expansão da escolarização com reestruturação, democratização do acesso, avaliação e regulação baseados em: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Se comparado a épocas passadas, o cenário de oportunizações educacionais apresenta notórias mudanças, desde que

as políticas públicas buscam a diminuição das desigualdades sociais e econômicas. E quando se fala em educação superior, percebe-se o grande crescimento de vagas em instituições dessa modalidade, tanto pública e privada, trazendo consigo a promoção da inclusão social, uma vez que essa inserção beneficia pobres, grupos étnicos, e desfavorecidos e/ou marginalizados de alguma maneira.

> [...] dois principais desafios [que] oferecem os motivos para estas mudanças: aumentar a competitividade da economia no mundo globalizado através de incremento na formação de profissionais e, por outro lado, o fortalecimento de valores democráticos, em especial da equidade, através da ampliação das oportunidades de acesso e permanência e o fortalecimento dos valores adequados à formação cidadã (DIAS SOBRINHO, BRITO apud DIAS SOBRINHO, 2010, p.1230) .

Levando em conta o que diz Moraes (2010), é necessário adotar políticas de educação massiva, de ampla cobertura, oportunizando e naturalizando a expansão do ensino superior através da educação e da difusão científico-cultual, tratando de fazer invenção e inovação de hábitos tão populares e disseminados como o futebol, a música, a dança. Trazendo ao consciente de cada universitário o compromisso com suas escolhas e o seu lugar perante essa expansão de tal modalidade de ensino, mostrando o quanto deve se naturalizar essas iniciativas.

Moraes (2010) questiona quais seriam os caminhos da expansão para inclusão dos então excluídos:

> Quais são os caminhos da expansão e, mais do que isso, da inclusão dos até então excluídos? Podemos vislumbrar duas necessidawversificação das instituições – diferentes missões, estruturas, formas jurídicas e administrativas, esquemas de financiamento, modos de seleção de estudantes e de professores, a adoção de "modelo único" parece ser um risco sério a evitar em qualquer estratégia de expansão realista. b) Descentralização – a capilarização na oferta parece corresponder a uma desejável capilarização na captura de talentos e disposições.

ENSINO SUPERIOR E EXPANSÃO PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Como colocado por Goergen (2010), as políticas educacionais não sofreram grandes mudanças a partir da década de 90, embora tenham sido feitos investimentos na criação de novas universidades federais e na geração de programas democratizantes de acesso e permanência na educação superior, tentando superar as dificuldades que vêm sendo apontadas e criticadas pelos especialistas da área, dando início a um processo de reformas da educação superior.

A democratização e a expansão no ensino superior trazem consigo marcas do grande número de instituições privadas, a qual vem sendo questionada quanto à qualidade oferecida. Hoje, no Brasil, o ensino superior é privatista, assim como as políticas públicas também, que, de certa forma, beneficiam esse processo. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é mais uma das artimanhas das políticas para inserção cada vez maior de alunos no nível superior.

Alonso (2010) mostra bem a discussão sobre a expansão da Educação Superior no Brasil, pautando-se na política pública de Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que retrata visivelmente o tamanho desta expansão. Mostra também as contradições enfrentadas e já referidas anteriormente: expansão x qualidade. Segundo a autora, a Ead é claramente tomada como modalidade de ensino para rápida aceleração na expansão de vagas no ensino superior.

A educação a distância é recorrente da democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação de profissionais, principalmente na área da educação. Alonso mostra a definição de elementos que articulam a caracterização da EaD tendo como base o Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro 2005, que indica os elementos necessários para credenciamento das instituições interessadas para tal modalidade, baseados nos "Parâmetros de Qualidade para a Educação a Distância".

A EAD é a principal estratégia de formação de professores (LEHER, 2010, p. 60), colocando as universidades a reboque dessa estratégia, a partir da definição de EAD como "modalidade" de ensino pela Lei n° 9394/1996 e, principalmente, pelo Decreto n° 5.622/2005, editado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, medida aperfeiçoada pelo Decreto n° 6.303/2007, já no contexto do PDE.

> A Lei de Diretrizes e Bases considera a educação a distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço. Numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira. (Substitutivo NELSON MARCHEZAN, apud LEHER, 2010, p.51).

Considerando os documentos relacionados à institucionalização, fica clara a lógica da expansão (pública ou privada), considerando os elementos/itens postos como particularidades para tal modalidade. E é aí que surgem os debates sobre a qualidade. Através de dados mostrados por Alonso (2010), fica claro como o ensino superior é privatista no Brasil, já citado anteriormente e comprovado com tais dados.

Segundo Alonso (2010), com base em dados do INEP (2008), a educação superior brasileira é uma das mais privadas do mundo. Esses dados são expressos nos gráficos a seguir:

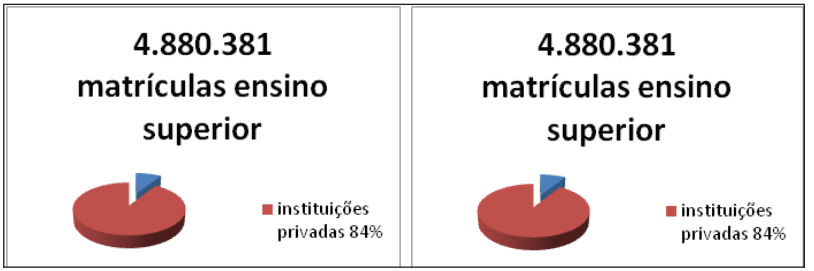


FIG. 01- Matrículas e Instituições de Ensino
Fonte: Alonso (2010)

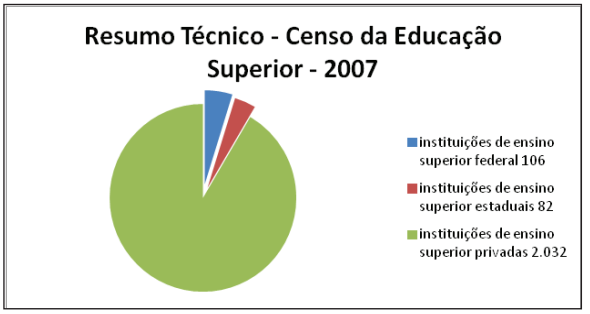


FIG. 02 – Resumo Técnico – Censo da Educação Superior - 2007
Fonte: Alonso (2010)

Com base em dados mais recentes, o Censo da Educação Superior de 2010 reafirma as tendências referidas anteriormente.

> Essas diretrizes revelam sintonia com o Plano Nacional de Educação 2001-2010 que, entre outros objetivos, estabelece a expansão da oferta de educação superior, a diminuição das desigualdades por região a essa oferta e a diversificação de um sistema superior de ensino para atender clientelas com demandas específicas de formação. (http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacão_censo_2010.pdf. Acesso em: maio 2014.)

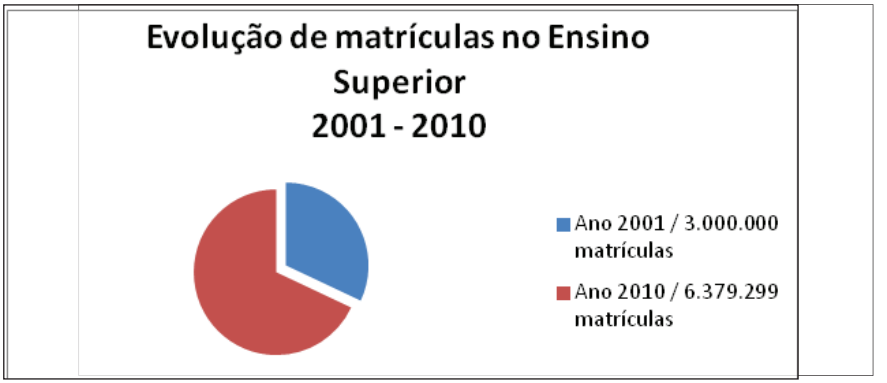


FIG. 03 – Evolução de matrículas no Ensino Superior 2001 - 2010
Fonte: MEC/Inep (http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf)

Para Guimarães Castro (1999) apud Alonso (2010), a tendência "expansionista" do ensino superior evidencia uma política eficiente (expansão acelerada) no acesso ao ensino superior e com a EAD não foi diferente, como mostra o quadro abaixo:

Modalidade a Distância	
Ano de 2000	10 cursos de graduação
Ano de 2003	52 cursos de graduação com cerca de 50 mil alunos

FIG. 04 – Modalidade a Distância
Fonte: Alonso (2010)

Essa expansão na modalidade de ensino a distância fica ainda mais visível no decorrer dos anos, chegando em 2005 com

um número de matrículas na margem de 171.386, como mostra o seguinte quadro:

Modalidade a Distância – ingressantes/ano			
Ano	Ingressos pública	Ingresso privadas	Ingressos total
2004	19.993	5.013	25.006
2005	54.176	117.210	171.386

FIG 05 – Modalidade a Distância – ingressantes/ano
Fonte: Leher (2010).

Já nos anos de 2003 a 2006, o aumento foi de 571% em EAD e os matriculados nessa modalidade chegaram a 371%.

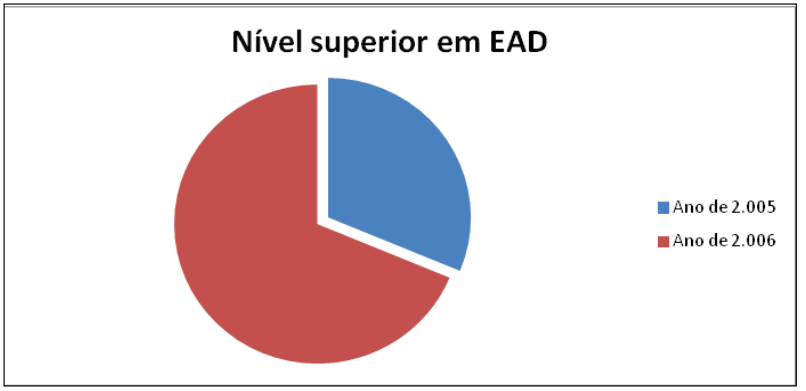


FIG 06 – Nível Superior em EAD
Fonte: Alonso (2010)

Censo do Ensino Superior de 2007 mostra que os cursos de graduação em EAD aconteciam em 97 instituições, com au-

mento de 89,4% desde 2006, com um total de 369.766 de alunos matriculados e 7% desse total se davam as matrículas de graduação privadas e públicas.

Segundo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância de 2008 (ABRAD), estimou-se em 2.504.438 alunos, sendo 40% em graduações e 39% em cursos *lato sensu.*

Fica visível que a iniciativa privada é marcante em EAD, sendo 62,9% de instituições, 82,9% de matrículas, 46,65% em 4 instituições que se destacam: UNOPAR, Fundação Universidade de Tocantins (UNITINS), Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).

Esses dados, segundo Dias Sobrinho (1999), afirmam a lógica na expansão do ensino superior brasileiro, claramente privatista e quantitativista, e a EAD obviamente não está alheia disso.

O INEP mostra bem a expansão para a Educação a Distância no Censo de Educação a distância do ano de 2010, o qual teve dados coletados desde o ano de 2000, apresentando então constante crescimento, o que faz diferença na participação na educação superior brasileira, atingindo assim 14,6% do total do número de matrículas.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA X QUALIDADE

Contudo a contradição expansão versus qualidade não é específico apenas da EAD, confirmando-se que no Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE) a expansão do ensino superior veio acompanhada por baixo índice de qualidade de ensino/aprendizagem tomados por dados gerais.

A Educação a Distância, na dinâmica da expansão, talvez por sua visibilidade em razão dos inúmeros polos presenciais espalhados pelo país, emblematicamente é o elemento problemático na expansão do ensino superior fazendo-se necessário aprofundar a discussão dessa temática para elaboração de políticas públicas para o ensino superior, principalmente em se tratando da formação de professores.

Para organização a do trabalho pedagógico, diferentemente do ensino presencial, que se efetivem as condições de se pensar a formação nessa modalidade, documentos como Decreto e Referencial de Qualidade é que servem de base para toda essa estutrura. Esses documentos propõem características como: controle do aprendizado ligado ao aluno, necessidades de artefatos técnicos ou meios tecnológicos que viabilizem processos comunicacionais entre os atores da formação.

Em relatório do Tribunal de Contas da União, fazse necessária a revisão desses polos, uma vez que alguns ainda não estão estruturados como deveriam, mesmo com cursos já em andamento. Isso ocasiona dúvidas quanto à qualidade do que é ofertado aos alunos.

Nos últimos anos a Secretaria de Educação a Distância (SEED) tem procurado regular e intensificar com maior vigor a oferta da EAD, atuando tanto na supervisão das instituições que ofertam os cursos, quanto na verificação dos polos presenciais.

Enfim, todos esses fatores mostrados por Kátia Morosov Alonso (2010) indicam as tendências na expansão do ensino superior, aqui marcado pela EAD, mostrando que essa é uma modalidade de movimento às vezes perturbadora e sempre desafiadora, denotando a lógica do “lugar” dessa modalidade no ensino superior brasileiro.

Assim como Alonso (2010), Dias Sobrinho (2010) também tem contribuído, significativamente, para a construção do cenário das políticas públicas educacionais versando a democratização, acesso ao ensino superior e permanência nele. Dias Sobrinho aponta para a divergência entre qualidade e consistência social.

O referido autor trata da qualidade do ensino superior, defendendo que a mesma deve ser bem tratada, trabalhada e avaliada desde as séries iniciais do ensino fundamental, para que os resultados em um nível maior de escolaridade sejam bem sucedidos.

Além da qualidade, Dias Sobrinho (2010) toma como problemas no ensino superior aspectos de estrutura social, como: formação de valores, transformações sócio-globais, econômicas, e todo o contexto social pelo qual perpassam os limites das instituições de ensino. Acredita que, para ocorrer a democratização, não basta apenas proporcionar acesso do indivíduo, mas vai além disso, pontuando a necessidade de políticas de longo e curto prazo, encaminhando para uma equidade de oportunidades e recursos.

> O processo de democratização educacional é complexo e ainda em nossa contemporaneidade não foi alcançado, mesmo porque só seria possível a partir de mudanças nas estruturas sociais. A educação antes de qualquer coisa tem que ser efetivamente percebida como bem público, direito social e dever do Estado, e essas percepções têm que ser para além das linhas constitucionais (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1.230).

Apesar de estudos apontarem que políticas de democratização educacional pautadas na ampliação de vagas não são de fato inclusivas, a realidade estatística da maioria dos jovens brasileiros é um fator preocupante. Em 2009, 87% dos jovens de idade adequada (18-24 anos) ainda estavam fora do ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2010).

> A busca por uma "democratização" do ensino não se limita à ampliação de oportunidade de acesso com criações de mais vagas. A exclusão educacional é um fenômeno que apresenta múltiplos problemas, tais como o analfabetismo, as evasões, a repetência, as carências econômicas e culturais familiares, os preconceitos, a falta de vagas, a escassa formação de parte dos professores, as precárias condições de escolarização de muitos jovens, até a falta de perspectivas de futuros bons empregos, entre outros. Na tentativa de diminuir tais desvantagens que alcançam a maior parte da população brasileira são estabelecidas as políticas públicas. No entanto, deve-se sempre refletir sobre tais ações governamentais, porque em alguns casos a equidade pode se tornar um valor cuja aplicação tende a diminuir as igualdades sociais (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1.235).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da educação como mercadoria, após a Reforma Universitária de 1968, é destacada como a responsável, mesmo que indiretamente pela expansão e surgimento de muitas instituições de Ensino Superior privadas, como Alonso anteriormente citou. Agora, Dias Sobrinho reforça: as Universidade Federias não eram capazes de suprir a necessidade da demanda, e, desde então, o ensino superior é privatista. Essa educação superior era voltada para o mercado de trabalho, sem muita preocupação com a qualidade plena do indivíduo, que deveria ser baseada por ensino, pesquisa e extensão.

Segundo os autores pesquisados, ainda existem divergências para a definição das principais funções de uma educação de qualidade: adequar e capacitar para o trabalho e expandir as possibilidades de emprego; aumentar a competitividade por meio dos conhecimentos úteis, da inovação e do avanço tec-

nológico; elevação na formação cultural e política da população; aprofundamento nos valores da democracia e desenvolvimento da cidadania nos indivíduos.

Dados estatísticos por si só enfatizam a necessidade de políticas imediatistas que visam amenizar os danos, para a sociedade e para os jovens. No entanto, devido ao baixo o poder aquisitivo da maioria da população, torna-se indispensável que a expansão se dê mais intensamente pelo sistema público. Mas isso não ocorre na realidade, pois o grande número de oferta de vagas encontra-se nas instituições privadas. Essas vagas acabam ficando ociosas pela não existência de um público detentor de recursos econômicos que possa preencher a oferta.

Os autores que embasaram este artigo procuraram apontar para os problemas atuais enfrentados pelo ensino superior no Brasil, os quais envolveram expansão, democratização, acesso, inclusão social em suas modalidades de ensino e, claro, com ênfase na EaD e demais dilemas aos quais ainda se tornam razas suas soluções.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade,** v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 895-917, 2010.

LEHER, Roberto. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C. (org.) **Trabalho, educação e saúde**: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior,** v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013.

MORAES, Reginaldo C. Políticas públicas para o ensino superior e a pesquisa: a necessária diversidade institucional. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1213-1222, 2010.

ROCHA, Marise M. S.; MOREIRA, Carolina M. R. Tecnologia e Expansão do Ensino Superior: a experiência NEAD/UFSJ. In: ROSADO, L. A. S.; BOHADANA, E. D. B.; FERREIRA, G. M. S. **Educação e tecnologia:** parcerias 2.0. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2013, p. 104-126.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa; VIEIRA, José Jairo. Dilemas da inclusão e entraves à permanência: por uma reflexão multidimensional das políticas de ação afirmativa no Brasil. In: O Social em Questão. Vol 13, n. 23, p.72-92, 2010.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) – ANÁLISE DE UMA REDE INTER-ORGANIZACIONAL

Silvar Ferreira Ribeiro

RESUMO

Este artigo tem por objetivo desenvolver a análise da rede interorganizacional e colaborativa de universidades públicas que constituem o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), caracterizando-o como uma comunidade cognitiva de gestão do conhecimento. Destaca os aspectos que marcam a constituição de uma rede tais como pactuação ou acordo; trabalho cooperativo; respeito à autonomia de cada elemento que a constitui; ação coordenada; compartilhamento de valores, objetivos; multilideranças; democracia e descentralização do poder. Acrescenta a

criação, a gestão e o compartilhamento de conhecimentos e de recursos. O processo de gestão do conhecimento organizacional, conforme dito pelos autores Nonaka e Takeuchi, se dá em um contexto denominado comunidade de interação. A compreensão desse processo requer uma reflexão prévia sobre o conceito de conhecimento considerado, uma descrição do processo de gestão e a caracterização desse espaço. Destaca a busca de identificação das trocas de conhecimentos que ocorrem nos "espaços" de interação e de comunicação entre os diversos integrantes do sistema UAB de modo a identificar a conversão do conhecimento. Considera as informações obtidas da análise das interações nos ambientes virtuais, nos Fóruns de Coordenadores de Polos da Região Nordeste e Coordenadores de Cursos.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento. Redes interorganizacionais. Comunidades de interação. Colaboração.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo desenvolver a análise de uma rede interorganizacional e colaborativa formada por universidades públicas de todo o país com o objetivo de instituir um sistema público de educação denominado Universidade Aberta do Brasil (UAB). Buscaremos caracterizar a UAB como uma comunidade de gestão do conhecimento, considerando a sua forma de rede e privilegiando, nesta análise, as ações colaborativas de gestão do conhecimento que estão na base da sua criação e que norteiam o seu funcionamento como sistema.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) é responsável pela implantação da política publica de educação superior que motivou a criação da UAB e que visa à expansão da oferta de vagas através da implantação de cursos de graduação e de pós-graduação na modalidade a distância e do incentivo à realização de ações colaborativas na produção de recursos e soluções coletivas para resolução das questões postas pela complexidade dos programas e projetos em seu estágio inicial, tornando-se assim, o nó ou ponto central dessa rede, integrante do processo de criação e gestão do conhecimento gerado.

Os aspectos que marcam a constituição de uma rede são os seus traços peculiares de operacionalização que, no dizer de Martinho (2002), são: pactuação ou acordo; trabalho cooperativo; respeito à autonomia de cada elemento que a constitui; ação coordenada; compartilhamento de valores, objetivos; multiliderança; democracia e descentralização do poder. Acrescentamos a esses aspectos a criação, a gestão e o compartilhamento de co-

nhecimentos e de recursos, não citados pelo autor, mas de grande importância nesta análise.

Mesmo considerando todos esses aspectos, pretendemos desenvolver estudos sobre a gestão colaborativa do conhecimento gerado nessa rede, considerada como uma comunidade cognitiva, tendo em vista a compreensão das normas e regulamentos que constituem a sua versão formal, a análise dos dispositivos legais do sistema, o estudo da retórica sobre esta política pública e a busca pela elucidação da morfologia real dessa rede.

Neste texto, iniciaremos essas reflexões com uma visão sintética sobre a gestão do conhecimento no sistema UAB, considerando ser esse um aspecto relevante que caracteriza a sua existência, remetendo para outros textos a ampliação desta análise e a inclusão de elementos não menos importantes, mas a serem abordados em separado.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DO SISTEMA UAB

Não é possível traçarmos uma história da educação superior pública, na modalidade a distância, no Brasil sem falarmos da UniRede que, em seu portal, no endereço eletrônico www.unirede.br, se apresenta como, "[...] um consórcio interuniversitário que foi criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil". Nesse breve relato a UniRede declara que,

> [...] seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino

> superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação (2013).

O consórcio UniRede reuniu oitenta e oito instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais, com o objetivo principal de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada.

A UniRede protagonizou um rico processo de construção democrática e cooperativa de uma concepção de sistemas de gestão da educação a distância que, inegavelmente, tornou-se referência para a criação da Universidade Aberta do Brasil. Os seus dirigentes e integrantes históricos optaram pela transformação desse consórcio numa associação, cuja missão se pauta na definição de três eixos que poderão contribuir para a garantia da qualidade acadêmica da educação a distância no país, mantido o seu formato de rede para ajudar na consolidação das políticas públicas voltadas para a oferta de uma educação a distância de qualidade nas universidades públicas brasileiras.

Os eixos que norteiam a atuação da Unirede são:

> 1) Avaliação e acompanhamento de processos e projetos de EaD, junto às instâncias do MEC;
>
> 2) Organização da Associação UniRede com caráter de sociedade científica;
>
> 3) Cooperação e interlocução interistitucional visando contribuir com políticas públicas e com a filosofia do trabalho em rede (UNIREDE, 2013).

Denominada Associação Universidade em Rede, a instituição tem por finalidade, de acordo com o seu estatuto, promover o desenvolvimento científico e tecnológico da Educação a Distância e por objetivos:

a) desenvolver, mediante parcerias com instituições públicas e privadas, projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados à Educação a Distância;

b) promover estudos e pesquisas na área da Educação a Distância e suas relações com a sociedade;

c) incentivar e realizar atividades de avaliação de estratégias e de impactos econômicos e sociais das políticas, programas e projetos científicos e tecnológicos relacionados à Educação a Distância nas suas mais variadas formas;

d) difundir informações, experiências e projetos de Educação a Distância à sociedade;

e) promover a interlocução, articulação e interação entre os mais variados setores para a proposição de políticas públicas que visem a democratização do acesso à educação por meio da Educação a Distância; e

f) atuar na melhoria dos programas e dos cursos ofertados pelas instituições associadas, no sentido de implementar medidas e padrões de qualidade em Educação a Distância (UNIREDE, 2013).

Participamos ativamente da UniRede desde a sua criação, representando a Universidade do Estado da Bahia, uma das instituições que compõem a rede, fazendo parte do Conselho de Representantes e, atualmente, como membro do seu Comitê de

Coordenação Política, representante das instituições associadas da região nordeste do Brasil, tendo vivido todo o processo de instituição e de consolidação dessa entidade.

A ideia de uma entidade em forma de rede está atrelada às origens dessa associação e suas experiências, tanto quanto as construções teóricas foram consolidadas nos diversos encontros e reuniões do Conselho de Representantes e nos Congressos Brasileiros de Ensino Superior a Distância – ESUD, realizados anualmente, já em sua sétima edição, programado este ano de 2010 para o mês de outubro, na cidade de Cuiabá-MT, coincidindo com a comemoração dos cinquenta anos de fundação da Universidade Federal do Mato Grosso, promotora do evento e uma das pioneiras no Brasil na oferta de cursos de graduação na modalidade a distância.

O Projeto de Criação da UAB[1] foi proposto pelo Fórum das Empresas Estatais pela Educação e, na sua composição inicial, previa a criação de uma Fundação de Fomento, envolvendo o Ministério da Educação em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, com foco na consolidação das bases para a Universidade Aberta do Brasil. Este projeto faz uma referência direta à UniRede como "[...] um esforço muito positivo de atuação na área de EaD no sentido de cooperação interinstitucional e de intercâmbio científico [...]" e afirma textualmente que "[...] seria particularmente importante que a UAB, desde o seu nascedouro, compartilhasse missões, objetivos, pessoal e, eventualmente, instalações [...]" com instituições educacionais, o que demonstra outro papel importante da UniRede, o de ter servido de modelo para a criação da UAB. O Sistema foi criado em 2005 na Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação e insti-

1 Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf

tuído legalmente, através do Decreto n.° 5800 de 08 de junho de 2006, que em seu artigo primeiro determina que o mesmo será "[...] voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País".

O Decreto n.° 5800/2006, estabelece em seu parágrafo único que são objetivos do Sistema UAB:

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
>
> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
>
> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
>
> IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
>
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
>
> VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
>
> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Observe-se que o projeto original sofreu alterações em sua forma, deixando a UAB de ser uma fundação de fomento

para constituir-se num sistema, sem contudo perder a sua essência, mantendo-se os objetivos e finalidades previstos quando da sua proposição.

O primeiro curso executado no âmbito do Sistema UAB foi resultado de um Projeto Piloto, realizado em parceria com o Banco do Brasil, estatal integrante do Fórum, que propôs a sua criação, ofertando um curso de Graduação em Administração, Bacharelado, que envolve vinte e cinco Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), federais e estaduais, e atinge um contingente de 12 mil estudantes. O curso teve inicio em junho 2006 e já está em processo de conclusão de sua turma única, previsto para o ano de 2011.

O Projeto funciona como uma espécie de laboratório da UAB, tendo em vista que as experiências e vivências da sua implantação e os resultados das avaliações periódicas realizados no âmbito do Fórum de Coordenadores do Projeto Piloto da UAB, que se reúne trimestralmente e é responsável pela articulação das ações das IPES envolvidas na oferta desse curso, são aproveitadas como referências a serem ampliadas ou evitadas na consolidação do Sistema.

Como determina o Decreto n.° 5800/2006, em seu artigo 5°, "A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os polos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação" e, com esse propósito, foram publicados dois editais.

Conforme relatado no seu portal www.uab.capes.gov.br, o primeiro edital, conhecido como UAB1, foi publicado em 20 de dezembro de 2005 e,

> [...] permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos,

apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios.

O segundo denominado UAB2, data de 18 de outubro de 2006 e diferiu do anterior por ampliar a sua rede de IPES, permitindo a participação de universidades estaduais e municipais.

O Sistema UAB é composto, atualmente, por oitenta e oito IPES, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). A sua rede de Polos de Apoio Presencial já conta com quinhentas e cinquenta e sete unidades em todo o país e já foram criadas nestes primeiros anos da sua existência cento e oitenta e sete mil vagas em cursos de graduação e de pós-graduação, na modalidade a distância, sejam as licenciaturas nas diversas áreas do saber requeridas para a formação e professores para a educação básica, através do Plano de Ações Articuladas – PAR, seja na área da administração pública, através do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, ambos considerados metas prioritárias do Sistema.

A rede de polos da UAB tende a crescer com a perspectiva da aprovação de, aproximadamente, duzentos novos polos já selecionados que estão em processo de implantação. O número de vagas e de instituições participantes também tende a aumentar.

A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL COMO REDE INTERORGANIZACIONAL

No histórico apresentado acima se percebe que a UAB já nasceu com a proposta de se constituir como uma rede. Essa

consciência da necessidade de atuação conjunta já existia desde a criação da UniRede e se consolidou com a criação de consórcios de universidades públicas cuja finalidade foi a atuação colaborativa e a otimização dos recursos, bem como das competências organizacionais para garantir melhores condições de oferta e buscar o fortalecimento das organizações por via da atuação conjunta.

Na base dessa concepção de rede interorganizacional sempre esteve presente também a ideia do compartilhamento de conhecimentos, fundada no propósito de promover um melhor aproveitamento dos recursos humanos, financeiros e organizacionais na criação desse sistema.

A definição de rede dada por Bertolini (2006) afirma que "[...] é uma coleção de atores que estabelecem relações de troca de longo prazo". Segundo a autora, esses relacionamentos caracterizam troca de informações, recursos etc., ou seja, em cada interação é trocado algo. Ressalta-se que, ainda segundo a autora, os agentes dessas trocas mantêm um razoável grau de independência formal entre si.

Dentre outras abordagens no âmbito das teorias sobre as redes, principalmente no campo das ciências sociais aplicadas, particularmente a administração e economia, segundo Aguiar encontramos os

> [...] estudos sobre a geração, domínio e gestão do conhecimento no contexto das redes interorganizacionais, com temas relativos a processos de aprendizagem coletiva, redes de cooperação e colaboração, redes de informação associadas à inovação tecnológica (Apud OLIVEIRA et al., 2006).

Esse aspecto da composição das redes, a gestão do conhecimento, com base nos modelos propostos por Nonka e Takeu-

chi (2008) será explorado mais detalhadamente, considerando ser este um dos aspectos considerados mais importantes para a consolidação do Sistema UAB, tendo em vista que a maioria dos seus integrantes não têm experiência na oferta de cursos na modalidade a distância. A dimensão desse sistema certamente torna as suas ações mais complexas, levando a maioria dos seus integrantes a buscarem, nos poucos atores mais experientes, apoio para a consolidação dos seus projetos.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO NO SISTEMA UAB

A gestão do conhecimento se constitui, atualmente, uma das ações mais críticas do sistema UAB. O estágio atual em que a maioria dos projetos de cursos de graduação e de pós-graduação, na modalidade a distância, está em fase de implantação, considerando que a grande maioria das IPES que integram a rede está em processo de apropriação e/ou de criação de conhecimentos para consolidar a sua atuação nesta modalidade educacional, o estudo desse processo e a consolidação de uma política interorganizacional de gestão do conhecimento se torna uma questão de sobrevivência.

Segundo Nonaka e Takeuchi:

> A criação do conhecimento organizacional, portanto, deve ser entendida como um processo que amplifica 'organizacionalmente' o conhecimento criado por indivíduos e cristaliza-o como parte da rede de conhecimentos da organização. Esse processo ocorre dentro de uma 'comunidade de interação' em expansão, que atravessa os níveis e as fronteiras intra e interorganizacionais (2008, p.203).

É importante salientar que, em virtude da sua concepção inicial, o sistema UAB já desenvolve ações que visam a criação, a gestão e o compartilhamento de conhecimentos na sua rede e a análise desse processo em busca de uma avaliação da sua eficácia, torna-se relevante para a sua consolidação.

O processo de gestão do conhecimento organizacional, conforme dito pelos autores Nonaka e Takeuchi, se dá em um contexto denominado comunidade de interação. A compreensão desse processo requer uma reflexão prévia sobre o conceito de conhecimento considerado, uma descrição do processo de gestão e a caracterização desse espaço.

O conhecimento para Setzer (Apud LEITE, 2006) é "[...] uma abstração do indivíduo, particular, de algo experimentado por alguém, portanto, não pode ser descrito inteiramente, pois, caso o fosse, seria apenas dado ou informação"

Essa concepção de conhecimento nos remete a uma reflexão recorrente sobre a diferença entre conhecimento, dado e informação.

Alguns autores chegam a discutir se há validade no termo gestão do conhecimento, alegando que isso seria impossível e, quando muito, o que consegue é fazer a gestão da informação. Esse modo de compreender pode encontrar apoio teórico em Roberts (2000 apud LEITE, 2006, p.33), quando este afirma que existe uma distinção clara entre dado, informação e conhecimento. Para esse autor, o dado pode ser definido como uma série de observações, medidas ou fatos na forma de números, palavras, sons e/ou imagens. Ele afirma ainda que "[...] os dados não possuem significado próprio, muito embora forneçam matéria-prima por meio da qual é produzida a informação". Quanto

à informação, o autor distingue, afirmando que ela deve estar relacionada a um contexto e possuir significado. "A informação é definida como dados que foram organizados de forma significativa". Esses atributos dos dados e das informações são as características que permitem a sua gestão, tendo em vista que são exteriores ao indivíduo e sistematizados em meios que os tornam recuperáveis e acessíveis.

O conhecimento por seu turno envolve as estruturas cognitivas do sujeito. Pode ser visto como centrado no indivíduo como um atributo pessoal e subjetivo. Essa visão corrobora as reflexões acima, apresentadas por Setzer, segundo a qual o conhecimento é uma abstração particular do indivíduo. Para Nonaka e Takeuchi, "[...] O conhecimento em si é formado por dois componentes dicotômicos e aparentemente opostos - isto é, o conhecimento explícito e o conhecimento tácito" (2008, p.19). Os mesmos autores afirmam que "[...] o conhecimento explícito pode ser expresso em palavras, números ou sons e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, recursos visuais, fitas de áudio, especificações de produtos ou manuais" (p. 19). Essa posição refuta as anteriores na medida em que considera conhecimento exatamente o que é definido como informação ou dado. Para eles, a outra forma de conhecimento, o tácito, "[...] compreende as intuições e os palpites subjetivos. Está profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora" (p. 19).

Nonaka e Takeuchi consideram que a gestão do conhecimento é um processo através do qual as organizações buscam a inovação dos seus processos produtivos, investindo em formas organizadas e concebidas de forma colaborativa na transforma-

ção de conhecimento tácito em conhecimento explícito para, em seguida, reconvertê-lo em conhecimento tácito. A esse processo dá-se o nome de Síntese de Tácito/Explícito, através do qual "[...] uma organização cria e utiliza conhecimento convertendo tácito em explícito, e vice-versa" (p. 22). Os autores destacam quatro modos de conversão:

> 1. Socialização (de tácito para tácito - compartilhar e criar conhecimento tácito através de experiência direta);
>
> 2. Externalização (de tácito para explícito - articular conhecimento tácito através do diálogo e da reflexão);
>
> 3. Combinação (de explícito para explícito - sistematizar e aplicar o conhecimento explícito e informação);
>
> 4. Internalização (de explícito para tácito - aprender e adquirir novo conhecimento tácito na prática) (2008, p.23).

Esse processo constitui o que eles denominam "espiral do conhecimento" que é amplificada à medida que passa para os níveis ontológicos, do indivíduo para o grupo e, então, para a organização.

O processo recebe o nome "SECI" e envolve uma combinação diferente das entidades de criação do conhecimento: Socialização - indivíduo para indivíduo; 2. Externalização - indivíduo para grupo; 3. Combinação - grupo para organização; 4. Internalização - organização para indivíduo (2008, p.23).

A etapa desse processo que focalizaremos neste estudo sobre a UAB é a de combinação. Segundo os autores a combinação,

> [...] é um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento. Este modo de conversão de conhecimento envolve a combinação de diferentes corpos de conhecimento explícito. Os indivíduos trocam e combinam conhecimento através de meios como documentos, reuniões, conversas telefônicas ou redes de comunicação computadorizadas (p. 65).

No sistema Universidade Aberta do Brasil, esse processo se dá através de vários mecanismos de trocas. Ele está estruturado em Fóruns que se distribuem em diversos níveis de atuação e distribuição geográficas, considerando ainda as funções que cada ator desempenha no sistema.

O Fórum mais amplo é o de Coordenadores UAB e envolve os representantes institucionais de todas as IPES que integram o sistema. Reúne-se anualmente e busca interações entre seus membros a partir das suas experiências na condução das atividades e projetos vinculados ao sistema.

Cada curso de graduação ou de pós-graduação tem seu representante integrado aos Fóruns de Áreas. Também fazem reuniões anuais nas quais compartilham conhecimentos e experiências buscando otimizar as ações da sua área do conhecimento.

Existe outro Fórum, este regionalizado e destinado à função de Coordenador de Polo, cujo propósito é idêntico – compartilhamento de conhecimentos, ideias e experiências no âmbito da rede.

Além dos Fóruns, o sistema UAB promove a interação sistemática entre todos os atores do processo de gestão das suas ações através de dois ambientes virtuais. O Ambiente de Trabalho da UAB (ATUAB) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (SISUAB). O primeiro caracteriza-se principalmente como um ambiente de interação ou de comunicação, o segundo como um ambiente de gestão.

A análise empírica deste artigo foi realizada a partir de respostas dadas por participantes dos fóruns do sistema UAB na busca de identificação das trocas de conhecimentos que ocorrem nesses "espaços" de interação e de comunicação entre os diversos integrantes do sistema UAB de modo a identificar a conversão do conhecimento através do processo de combinação de acordo com o modelo proposto por Nonaka e Takeuchi (2008).

São consideradas informações obtidas da análise das interações nos ambientes virtuais. Focalizaremos ainda o Fórum de Coordenadores de Polos da Região Nordeste e o Fórum de Coordenadores de Cursos, denominados de Fóruns de Áreas, a cujos integrantes foram formuladas questões sobre a sua percepção da importância desses espaços para a construção de conhecimentos sobre o sistema UAB.

As questões respondidas pelos diversos sujeitos integrantes das comunidades de interação criadas pela UAB para propiciar a gestão do conhecimento no sistema e selecionadas para a produção deste artigo são relativas ao número de participações em fóruns, à contribuição desses fóruns para a compreensão do seu papel no sistema e para a melhoria da sua prática, ao tipo de conhecimentos\experiências adquiridos nessas oportunidades e aos conhecimentos partilhados com os outros participantes nos encontros e interações.

Os sete coordenadores de polos que responderam o questionário, enviado por *e-mail*, afirmaram que participaram de vários fóruns e das discussões nas comunidades virtuais mantidas pelos diversos segmentos do sistema. Ressaltam a importância desses espaços e afirmam terem obtido e compartilhado conhecimentos sobre legislação da EAD, documentos necessários, formas de atendimentos aos estudantes, boas práticas e experiências exitosas a serem implantadas em seus polos, organização

administrativa, melhorias na infraestrutura, organização de registros e arquivos, conhecimentos sobre a educação a distância, competências, responsabilidades, funções e atribuições do Coordenador de Polo de Apoio Presencial do Sistema UAB.

Quanto à percepção dos fóruns como espaços e de criação e gestão do conhecimento e da sua utilidade para melhoria das ações do sistema UAB pelos Coordenadores de Polos, responderam apontando aspectos como a humanização proporcionada pelos encontros, mencionando a quebra do isolamento entre os integrantes provocado pela distância entre eles, citando a troca de informações sobre as formas de funcionamento, a troca de experiências e, principalmente a possibilidade de opinar, sugerir e buscar orientações para as suas dúvidas. Um destaque importante é terem ressaltado a característica dos fóruns como espaço democrático que permite a luta por melhorias e a construção do modelo mais apropriado para a gestão dos polos.

> Nesse sentido, pudemos observar o modo de conversão de conhecimento proposto por Nonaka e Takeuchi (2008, p. 65), denominado combinação, através do qual "[...] os indivíduos trocam e combinam conhecimentos através de meios como documentos, reuniões, conversas telefônicas ou redes de comunicação computadorizadas", bem como algumas características do modelo de redes, também citado anteriormente, segundo Martinho (2002), o qual destaca os aspectos que marcam a constituição de uma rede segundo seus traços peculiares de operacionalização em que o trabalho cooperativo, o compartilhamento de valores e objetivos, além da multiliderança, a democracia e descentralização do poder constituem aspectos importantes.

REFERÊNCIAS

BERTOLINI, E.A.S. A gestão do conhecimento: uma aplicação das atividades operacionais da gestão de redes organizacionais. **Revista Técnica IPEP**. Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa. São Paulo, v.6, n.2, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A era da Informação**: economia, sociedade e cultura. A Sociedade em Rede. Vol I. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

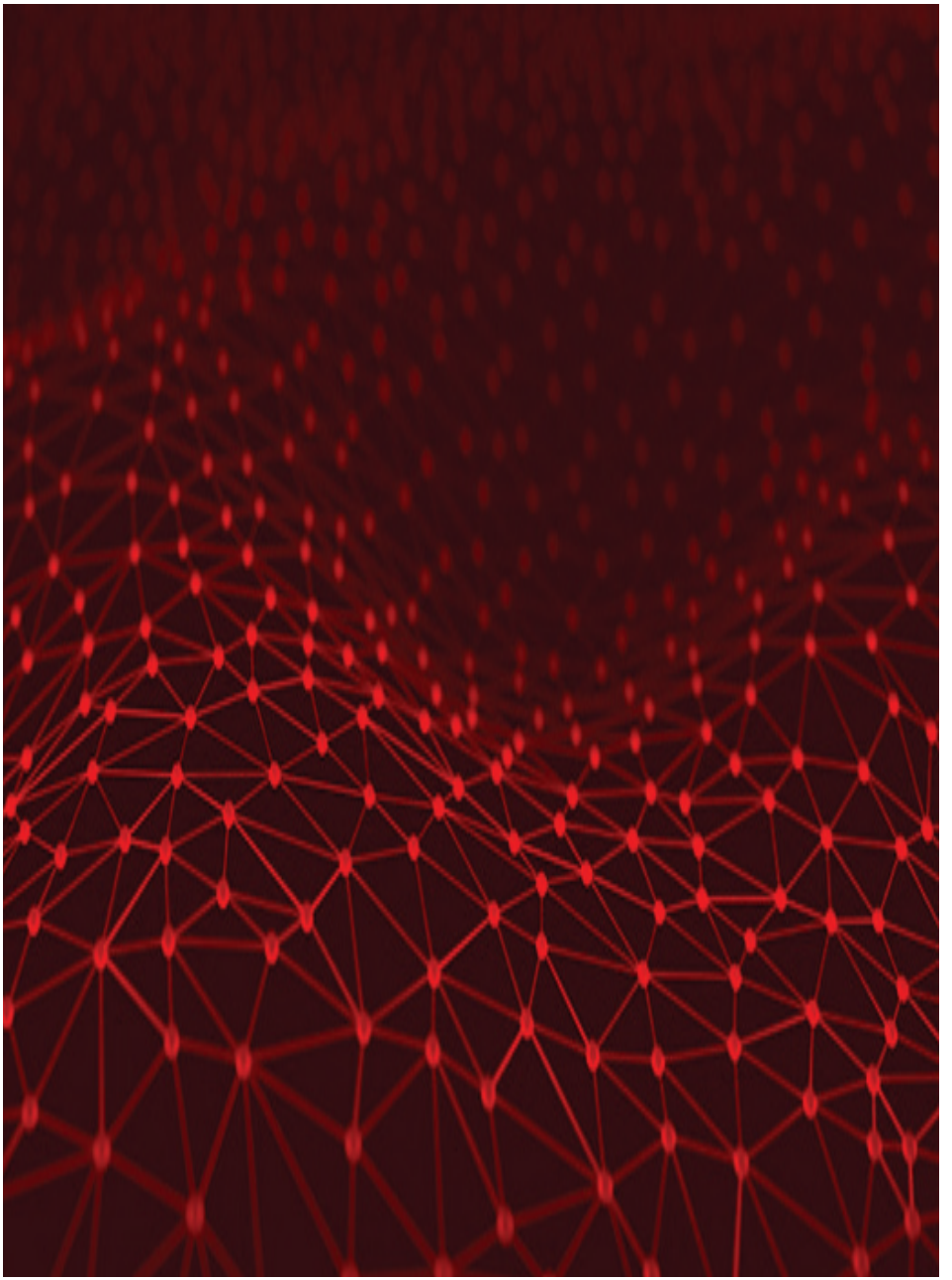
GARDNER, H. **A nova ciência da mente**: uma história da revolução cognitiva. São Paulo: Edusp, 2003.

LEITE, Fernando César Lima. **Gestão do conhecimento científico no contexto acadêmico**: proposta de um modelo conceitual. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MARTINHO, C. O projeto das redes: horizontalidade e insubordinação. **Aminoácidos**, v. 2, p. 95-105, 2002.

ROCHA, José Cláudio. A reinvenção solidária e participativa da universidade: um estudo sobre redes de extensão universitária no Brasil. Salvador, **EDUNEB**, 2008.

TAKEUCHI, H; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.



SEGUNDA SEÇÃO

TDEC E EAD: EXPERIÊNCIAS

PORTAL DIDÁTICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, UMA EXPERIÊNCIA DE *BLENDED LEARNING*.

Murilo Haddad

RESUMO

Com as mudanças na sociedade atual devido ao uso cada vez mais intenso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), as novas gerações de alunos estão chegando às universidades ambientadas com essa nova tecnologia e também com uma nova forma de interação com o que está à sua volta. Tendo esse contexto como cenário, o presente trabalho apresenta um estudo exploratório do uso das práticas pedagógicas *on-line*

na utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), utilizado pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), o Portal Didático. Partindo da premissa dos Nativos Digitais, de Marc Prensky (2010), que considera os jovens e adolescentes nascidos nas últimas décadas e cercados dessa nova tecnologia, vamos analisar as entrevistas com professores que utilizam ou utilizaram esse ambiente, tentando entender como o Portal Didático tem sido incluído e utilizado como ferramenta para o desenvolvimento do processo educacional e da interação com os alunos, num ambiente experimental de *Blended Learning*. Vamos entender como é essa relação de interação com os alunos usando os recursos tecnológicos e as novas mídias. E também ver que o caminho a ser percorrido pela Universidade e pelos professores ainda é longo e complexo, envolvendo quebra de paradigmas.

Palavras-chave: Nativos Digitais. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Tecnologias de Informação e Comunicação. *Blended Learning*.

INTRODUÇÃO

Com uma evolução muito rápida nas últimas décadas da tecnologia (LÉVY, 1999) e o seu barateamento, tem-se modificado a sociedade como um todo, principalmente na questão da comunicação e interação digital. E o grande aglutinador desse processo é, sem dúvidas, a Internet. Seu impacto é sem precedentes na sociedade moderna. Com o avanço da tecnologia (e seu barateamento) e o acesso à Internet em velocidades maiores, observamos que grande parte da população mundial se conectou por meio dela.

Utilizando a Internet, podemos conversar com áudio e vídeo com pessoas do outro lado do planeta, participar de reuniões *on-line*, fazer parte de projetos em grupos espalhados pelo planeta, enviar e receber arquivos através de programas de mensagens ou *e-mail*, compartilhar fotos em redes sociais, entre outras ações. A busca por informações e por conhecimento se tornou mais fácil através dos buscadores da Internet. Com tudo isso, as formas de interação começaram a mudar, individualmente e na sociedade, principalmente nas gerações mais novas, que nasceram e cresceram já utilizando essas tecnologias.

Para essas novas gerações, que nascem cada vez mais conectadas, as formas de interação são outras que as gerações anteriores utilizavam. Marc Prensky (2010) caracteriza essa geração como os "Nativos Digitais", que, por outro lado, têm os "Imigrantes Digitais", os que não nasceram nesse meio digital, mas que aprenderam (por necessidade ou vontade própria) a utilizar a tecnologia digital. Ainda segundo o autor,

> É importante fazer esta distinção: como os Imigrantes Digitais aprendem – como todos imigrantes, alguns mais do que os outros – a adaptarem-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu 'sotaque', que é o seu pé no passado. O 'sotaque

> do imigrante digital' pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram 'socializados' de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem. E uma língua aprendida posteriormente na vida, os cientistas nos dizem, vai para uma parte diferente do cérebro (p. 2).

Embora Prensky (2010) fale de uma realidade dos Estados Unidos, a realidade brasileira está se aproximando dela. Hoje são mais de 82,4 milhões de brasileiros conectados à Internet, com 64,9 milhões de usuários domésticos e 16,8 milhões com acesso de 2 Mbps ou mais (http://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2012/07/30/numero-de-brasileiros-com-conexao-superior-a-2-mbps-cresce-91-em-um-ano.htm). Um impacto desta geração é sem dúvida na educação: com alunos "Nativos Digitais" e professores "Imigrantes Digitais", começam a aparecer mais algumas barreiras entre eles. Para Prensky (2004), a diferença de gerações entre educadores e alunos é clara:

> Nós nunca compreenderemos a tecnologia precisamente da mesma forma que os nativos [digitais] compreendem. Esta distinção é crítica na educação, porque nós estamos em uma época em que todos os nossos alunos são nativos digitais, ao passo que nossos educadores, professores, administradores e planejadores curriculares são imigrantes digitais (p. 3, tradução nossa).

Para Pretto e Serpa (2001), as escolas não podem ser vistas como isoladas desse processo que afeta toda a sociedade. Para eles, o ensino escolar tem como característica uma padronização da forma de ensinar, sem observar o cotidiano dos alunos.

Ainda segundo os autores,

> O impasse da educação hoje é a existência de um profundo abismo entre o mundo fora da escola e o interior da mesma. Essa percepção é desencadeada por este momento de intensas

> transformações socioeconômicas, culturais e também as mudanças radicais de caráter histórico, bem como são perceptíveis as agudas crises no que se refere aos conflitos dos processos identitários, à banalização dos significados, às profundas incertezas e à demasia de angústias que vivemos. Assim, não podemos imaginar que a escola possa passar incólume frente a todos esses desafios. O que é mais grave é que ela não está a contento nem mesmo para atender às tradicionais expectativas do próprio sistema escolar (p. 28).

De acordo com o Quadro 1, temos um comparativo entre esses dois grupos em relação às formas de comunicação e aprendizagem:

Quadro 1 – Comparativo entre Estudantes Nativos e Imigrantes Digitais.

Estudantes	
Nativos Digitais	Imigrantes Digitais
Preferem receber informação rapidamente de múltiplas fontes.	Preferem a oferta de informação lenta e controlada de fontes limitadas.
Preferem processamento paralelo e multitarefa.	Preferem processamento linear e tarefas únicas ou limitadas.
Preferem trabalhar com imagens, som e vídeo ao invés de texto.	Preferem oferecer texto ao invés de figuras, som e vídeo.
Preferem acesso randômico à informação multimídia hiperligada.	Preferem oferecer informação de forma linear, lógica e sequencial.
Preferem interagir simultaneamente com muitos.	Preferem que os estudantes trabalhem de forma independente ao invés de interagir em rede.
Preferem aprender na hora (*just in time*).	Preferem ensinar "se for o caso" (pode cair na prova).
Preferem gratificação e recompensas instantâneas.	Preferem adiar a gratificação e as recompensas.
Preferem aprender coisas que são relevantes, instantaneamente úteis e divertidas.	Preferem ensinar o que está no currículo e testes padronizados.

Fonte: Almeida (2012, p. 10).

Esse é o perfil de uma boa parte dos alunos que estão chegando às salas de aula, inclusive nas universidades. Para Haddad (2013, p 116), a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) já possui alunos com esse perfil.

BLENDED LEARNING

O *Blended Learning* (ou aprendizagem híbrida) é a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo tradicional de aprendizagem em sala de aula, com o professor e alunos presentes, e o *e-learning*, o aprendizado a distância, com o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Dessa forma, o professor utiliza as TICs para complementar, disponibilizar material adicional, promover discussões em fóruns, videoconferências, simulações e muitas outras possibilidades que as TICs podem permitir. A sala de aula não está mais delimitada ao espaço físico e nem ao seu tempo dentro dela, tanto para o professor quanto para os alunos. Mas *Blended Learning* é mais do que somente uma multiplicação dos canais.

Chaves Filho, et al. (2006) caracterizam assim *Blended Learning*:

> *Blended Learning* é um conceito de educação caracterizado pelo uso de soluções mistas, utilizando uma variedade de métodos de aprendizagem que ajudam a acelerar o aprendizado, garantem a colaboração entre os participantes e permitem gerar e trocar conhecimentos. O conceito faz uso de integração de diversos métodos instrucionais (estudos de caso, demonstração, jogos, trabalhos de grupo), métodos de apresentação (áudio, *groupware*, TV interativa, teleconferência, sistemas de apoio à performance, multimídia) com métodos de distribuição (TV a cabo, CD-ROM, *e-mail*, Internet, Intranet, telefone *voicemail*,

> web), em resposta ao planejamento instrucional previamente estabelecido. (p. 84).

Para Ramos, Sousa e Alves (2013), *Blended Learning* pode ser representado pela seguinte imagem:

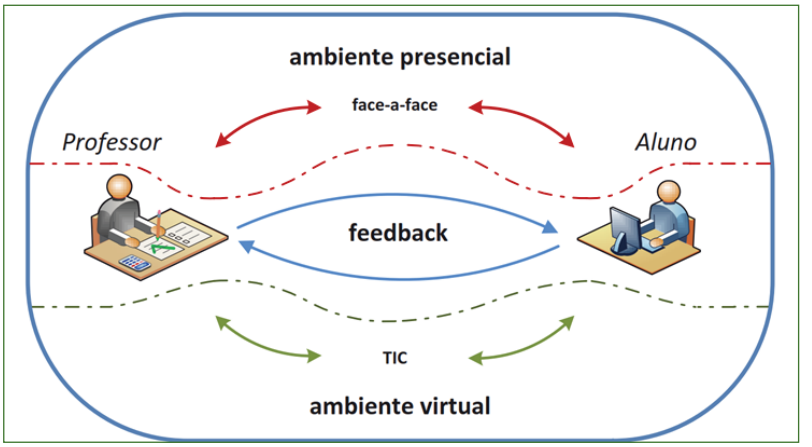


Figura 1 – Relação entre os principais elementos do Blended Learning
Fonte: Ramos, Sousa e Alves (2013, p. 279).

O PORTAL DIDÁTICO

No Brasil, a educação a distância foi regulamentada por meio da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pelos Decretos nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Mas a modalidade semipresencial somente teve a sua regulamentação pelo Ministério da Educação a partir de dia 13 de dezembro de 2004, por meio da Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004).

Com essa Portaria, as Instituições de Ensino Superior (IESs) podem começar a introduzir na grade curricular de seus cursos disciplinas que utilizem a modalidade semipresencial. A Portaria também define o que é o ensino semipresencial e qual a carga horária máxima permitida por curso para ser a distância e estabelece o limite de 20% (vinte por cento) do total da carga horária do curso.

Em 2008, nascia dentro do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da UFSJ o projeto do Portal Didático, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), baseado na plataforma *Moodle*[1], um ambiente dedicado às disciplinas de graduação presenciais e semipresenciais dos cursos de graduação. Uma primeira experiência de se utilizar o *Blended Learning* na UFSJ.

Esta primeira experiência de se usar um AVA para trabalhar as disciplinas presenciais e semipresenciais nasceu limitada pela estrutura e pessoal e foi crescendo ao longo dos semestres, conforme os gráficos, a seguir.

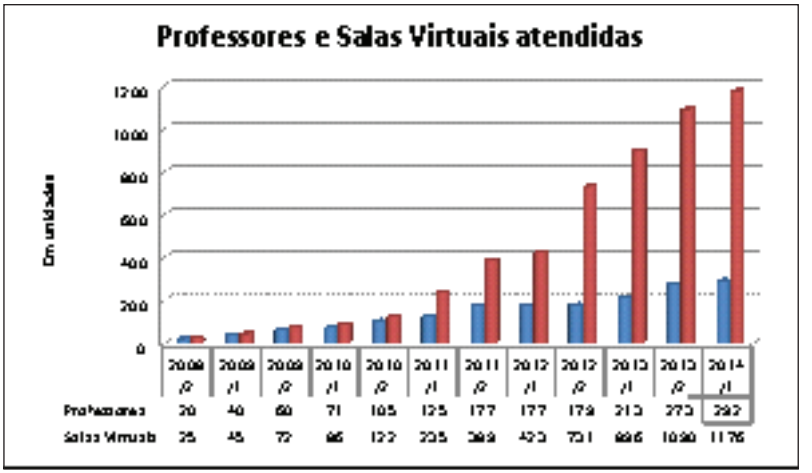


Gráfico 1 – Professores e Sala Virtuais do Portal Didático.
Fonte: NEAD/UFSJ

1 Modular Obejct Oriented Dynamic Learning Environment, Ambiente Modular de Aprendizagem Dinâmica Orientada a Objetos.

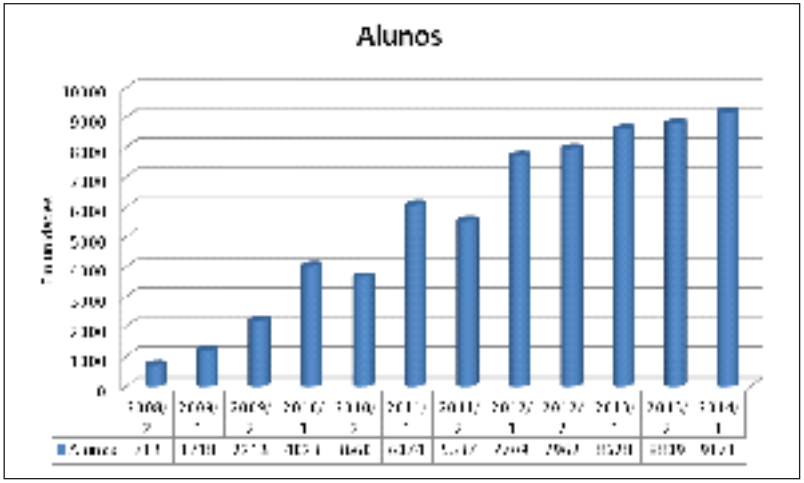


Gráfico 2 – Alunos do Portal Didático.
Fonte: NEAD/UFSJ

Com esses dados, podemos verificar que o número de professores e alunos que utilizam o Portal Didático vem crescendo de maneira consistente, e a necessidade de capacitar os professores para utilizarem não só o ambiente, mas as técnicas de interação com os aluno e preparação de material para essa nova mídia também.

E como os professores que utilizam o Portal Didático reagem a essa mudança, com alunos "Nativos Digitais"?

O PORTAL DIDÁTICO NA VISÃO DO PROFESSOR

Haddad (2013) realizou entrevista com 4 professores da UFSJ que utilizaram em algum momento, com graus diferen-

tes de utilização das ferramentas disponíveis no Portal Didático, sendo docentes de departamentos e *campi* diferentes, com pelo menos três semestres de uso do Portal Didático, com mais de uma disciplina virtual por semestre, sendo que um deles não está utilizando mais o AVA. Os professores foram designados como professor **A**, **B**, **C** e **D**. O questionário utilizado tinha perguntas sobre a formação do docente, sua relação de uso de TI no cotidiano e na educação (sala de aula presencial), bem como a sua relação com o Portal Didático, o uso de suas ferramentas de transmissão e a relação dele com os alunos nesse ambiente virtual.

Quanto aos professores entrevistados, todos eles concordam que é necessária uma mudança na forma como o material é colocado, não bastando colocar somente arquivos para o aluno baixar.

Para Silva (2008), a mudança de postura do professor tem que ser modificada:

> Na modalidade *on-line* professor permanece ainda tratando os aprendizes como recipientes de informação e não como agentes de colaboração, de compartilhamento e de cocriação, hábitos e comportamentos que se desenvolvem com a cibercultura. Neste contexto a 'lógica da distribuição', própria dos meios de massa, subutiliza as potencialidades comunicacionais da *web*. Mesmo utilizando fóruns e *e-mails*, a interação é ainda muito pobre (p. 69).

E de acordo com Moran (2010), esse é um ponto crítico. Ele acredita que o material utilizado nesses ambientes são os mesmos do presencial, com pequenas mudanças de conteúdo:

> Precisamos reinventar a forma de ensinar e aprender, presencial e virtualmente, diante de tantas mudanças na sociedade e no mundo do trabalho. Os modelos tradicionais são cada vez mais inadequados. Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças. Agora, na esco-

> la e no trabalho, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes (*on-line*).

O que é confirmado pelo professor **B**:

> [...] o professor precisa saber, ter conhecimento do que é educação a distância porque senão vira um mero repositório de materiais. Então, ele tem que estar fazendo, usando o Portal Didático como um meio de interação com o aluno. Não é só jogar o material lá e deixar o aluno baixar. Então, se não tiver essa interação, funciona como um *site* qualquer que você deixa material. (HADDAD, 2013, p. 100).

E o mesmo professor deixa claro mais adiante que a interação é uma das peças chaves neste tipo de ambiente:

> No Portal Didático, é importante que o professor interaja com esse aluno e que o aluno também entenda que, nesse novo método de ensino, ele é corresponsável no aprendizado. Se ele não entender isso, se ele achar que é só mesmo pra baixar arquivo, a coisa não funciona bem (p. 101).

Um dos pontos citados pelo professor **A** é a falta de padronização pelo uso do Portal Didático pelos professores: como nem todos utilizam, para o aluno parece não ser uma ferramenta com que se pode contar sempre:

> E os alunos, eu acho que não é a dificuldade em si, mas é a não utilização pela maioria dos professores. Porque se a maioria dos professores utilizasse, isso ia ficar uma rotina e como é uma rotina você está sempre utilizando. Então, não é dificuldade de utilização, mas a disponibilização de todos os conteúdos que poderiam ser utilizados lá (p. 101).

Quando perguntados sobre a mídia que tem maior aceitação pelos alunos, a maioria citou os vídeos encontrados na Internet, como explica o professor **B**:

> Tudo quanto é deficiência de laboratório que eu tenha, eu consigo resolver com vídeos que eu vou achando na internet. Dá um certo trabalho pra procurar estes vídeos, os vídeos mais adequados, mas, no final, acaba dando certo. As minhas disciplinas têm todas elas uma pequena parte prática, mas não têm laboratório. Com o Portal Didático nesse ponto, cai como uma luva pra mim. Os vídeos suprem perfeitamente esse problema. E a gente sempre debate sobre esses vídeos em sala de aula, algum detalhe que não tenha ficado claro, a gente aproveita e repassa o vídeo pra poder comentar um ou outro detalhe (p. 104).

Outras atividades e materiais didáticos mencionados pelos professores foram fóruns, lista de exercícios, resolução de provas, material complementar em PDF ou em apresentação de *slides*, *links*, questionários, enquetes, agenda da disciplina, glossário e envio de tarefas/trabalhos. Pode-se observar que existe uma variedade de recursos disponíveis que devem ser utilizados para estabelecer a interação com os alunos e entre eles.

Em relação ao uso de fóruns para promover discussões ou interações entre o professor e os alunos e entre os alunos, existe uma diversidade de respostas dos docentes. O professor **A**, que tem disciplinas teóricas no Portal Didático, só usa fóruns para responder a questões de prova ou de exercícios. O professor **B** argumenta que a interação entre os próprios alunos é baixa, havendo pouco ou nenhum compartilhamento de informações entre eles. Para ele,

> [...] meus alunos são calouros, a maioria são calouros. Então, não tem tanta interação. Isso aí precisaria, não sei se por falha minha, estar estimulando a turma a fazer um debate entre eles (p. 105).

Já o professor **C**, da área de Humanas, utiliza bastante o recurso de fóruns para promover discussões. Para ele, o retorno por parte dos alunos é muito bom:

> [...] as tarefas normalmente eles reclamam. Eles ficam reclamando que não tem como ver, não tem como escrever, que querem mais prazo, que não sei o quê, mas acho que é tudo reclamação normal de aluno na hora de fazer tarefa. Eu já tive bons assim, bons *feedbacks* em relação aos fóruns. **Muitos já me disseram que compreenderam mais a discussão no fórum que no dia a dia da sala de aula, que tiveram tempo de compreender melhor a discussão** (HADDAD, 2013, p. 104).

O professor **D** salienta que esse é um dos recursos do Portal Didático de que os alunos mais gostam, pois uma discussão iniciada em sala de aula pode continuar no Portal Didático, de forma a complementá-la e também para que alunos que não compreenderam a discussão na sala de aula presencial possam entender e participar no Portal Didático:

> Pela minha experiência foi porque, é um lugar que assim, é como se fosse o momento de discussão mesmo sobre o tema assim, **fora de sala de aula, no momento de cada um, no momento de entrar, dar uma opinião.** Houve um bom desenvolvimento (p. 104).

Quando questionados se o Portal Didático favorecia a interação entre aluno-professor e aluno-aluno, e se essa interação promovia alguma melhoria no aprendizado da disciplina, os professores afirmaram que sim, mostrando que o aluno consegue aproveitar essa ferramenta cultural de comunicação com o grupo de maneira prática e rápida na maioria das vezes.

Para o professor **A**, um ponto de destaque é a comunicação que é estabelecida com os alunos através do Portal Didático, seja para tirar dúvidas em mensagens pessoais para ele, seja para os monitores da disciplina. Um outro ponto que ele destaca é que perguntas nunca feitas na sala de aula presencial são respondidas virtualmente:

> Alguns alunos, devido ao número excessivo de alunos em sala, eles podem não perguntar, ou não tirar as dúvidas. E o Portal faz

> esse contato. É muito interessante. **Os alunos perguntam coisas que na sala de aula jamais perguntariam**, e isso pra mim é muito importante porque, como eu trabalho com Química, então algumas questões seriam básicas que ele teria de alguma maneira, não iria perguntar na sala, ele pergunta via Portal não só pra mim, mas pros meus monitores também (p. 106).

Para o professor **C,** usar o Portal Didático facilita a comunicação entre os alunos e o professor, possibilitando a ele tirar dúvidas individuais ou as colocadas nos fóruns, e também acompanhar as discussões:

> Eu digo que sim, com certeza. Acontece principalmente pela facilidade de comunicação que ele promove. É tanto nas mensagens, como fóruns. Esse período mesmo, eu não montei fóruns avaliativos pelo mesmo motivo. Eu não tive vontade ainda por causa dessas dificuldades técnicas deles, de acesso. Mas eu já tive alunos que, logo nas primeiras aulas, já me mandaram mensagens falando do conteúdo, mensagens individuais falando do conteúdo, e eu deixei fóruns abertos pra que se eles quisessem discutir alguma coisa lá, dúvidas, tirar dúvidas (HADDAD, 2013, p. 106).

O professor **D** tem uma visão de que a função do Portal Didático é extrapolar a visão restrita que o aluno tem da disciplina, ligando o conteúdo da disciplina com outras referências existentes na Internet, extrapolando como aquela disciplina se relaciona além do acadêmico e trazer esta extrapolação para os seus colegas:

> Então, eu acho que a importância é muito mais de colocar o aluno em relação à realidade extramuro do que aquilo que o professor está trazendo. E isso aí é muito interessante porque a gente até se surpreende. Às vezes, você dá um tema e tal, ali você conversa com o aluno e, de repente, ele descobre coisas que nem você assim, que você sabe que existe, mas que ele conseguiu fazer. Então, ele traz. E acho que isso aí é a maior vantagem. (p. 106).

Um grande ponto de discussão foi a falta de uma política institucional da UFSJ para o uso do Portal Didático, pois não existe reconhecimento por parte da UFSJ, pelo tempo gasto na preparação do material para a plataforma como o tempo gasto para atender aos alunos. Isso, é claro, torna o Portal Didático, para vários professores, um mero repositório de dados.

Para o professor **B**, esse trabalho de preparação do material deveria ser valorizado**:**

> Eu penso que isso é um trabalho docente, igual é produzir um artigo, igual é fazer um trabalho de extensão, isso é um trabalho de ensino diferenciado, e isso precisava de alguma forma ser valorizado aqui dentro da casa (HADDAD, 2013, p. 99).

Para ele, já que existe pontuação para as atividades exercidas pelos docentes dentro da UFSJ, deveria haver uma pontuação para a produção e uso desse material no Portal Didático:

> Da mesma forma que o artigo é pontuado, por exemplo, numa progressão, numa concorrência de bolsa de iniciação científica da mesma forma que o livro, quando você produz o livro isso é pontuado. Você, no Portal Didático, está produzindo material, e material riquíssimo muitas vezes, que é um material que a cada ano você só vai aperfeiçoando. Isso é uma produção docente e que precisava ser contabilizada de alguma forma aqui dentro da casa (p. 99).

Outro tema levantado em relação à falta de uma política institucional foi a falta de apoio para a produção de material. Apesar de haver cursos para a utilização das ferramentas do Portal Didático, são poucos para a preparação de conteúdo e de interação. Alguns professores sentem-se inseguros para produzir conteúdo ou inserir conteúdos de outros dentro do AVA e de como fazer a interação com os seus alunos.

Uma questão importante foi levantada nesta pesquisa: se o processo de ensino e aprendizagem utilizando o Portal Didático estava alterando o aprendizado dos alunos e como isso era entendido pelos professores. Os alunos da UFSJ foram caracterizados como tendo um perfil de aluno "Nativo Digital", que está acostumado a utilizar celulares, computadores e Internet de maneira natural, mas que possivelmente estão utilizando um AVA pela primeira vez dentro da UFSJ, com textos, simulações, vídeos, questionários, fóruns e *chats.* E essas atividades não são uma ferramenta de lazer ou pesquisa que ele já utiliza, mas vinculados a uma disciplina de um curso de graduação.

O professor **A** afirma que o fato de o aluno passar boa parte do dia conectado facilita, pois, para ele, o aluno trabalha ao mesmo tempo com várias páginas do navegador abertas ao mesmo tempo. Dessa forma, a página do Portal Didático é mais uma aberta entre as outras:

> Eu acho que, para alguns alunos, isso está somando a algumas ferramentas importantes porque **alguns alunos têm dificuldade de interação com o livro por exemplo**. E no caso do Portal, já que está [conectado], a utilização do computador está fácil. Então, eles aproveitam o tempo que estão trabalhando no *Facebook*, por exemplo, olhando o *Facebook*. Então, está com o *Facebook* aberto e está com o Portal. Então, ele está aproveitando melhor o tempo no computador e está estudando ao mesmo tempo. E isso ajuda (HADDAD, 2013, p. 107).

Para o professor **B,** os alunos estão acostumados a utilizar o computador para navegar, ler, ver filmes e escutar músicas ao mesmo tempo (característica do "Nativo Digital"):

> E esse aluno de hoje, a gente percebe que é um aluno que ele tem mais interesses por novas mídias, ele tem essa necessidade

> de estar 'colado' no computador e é aquele aluno que está colado com o computador e tem um monte de coisas abertas. Ao mesmo tempo em que ele está olhando um texto, ele está escutando uma música, tá gravando um CD, um DVD, alguma coisa assim. Ele faz várias coisas ao mesmo tempo. **É um aluno que normalmente não tem paciência pra ficar sentado em sala de aula olhando o professor falar** (HADDAD, 2013, p. 107).

Ele também cita que quando o aluno se interessa por usar o Portal Didático, começa a cobrar mais conteúdo: "[...] olha professor, você não achou mais nenhum vídeo interessante? Você não achou mais nenhum material interessante? Nenhum texto sobre isso? Nenhum *site*?" Um ponto interessante é que, embora haja busca de material extra Portal Didático por parte dos alunos, não existe o hábito de compartilhar o achado com os seus colegas.

O professor **C** observa que o Portal Didático transforma o aprendizado do aluno por dar a ele mais autonomia para, a partir de um tema colocado, buscar informações complementares ou ligadas ao tema proposto, deixando-o "experimentar" mais conteúdos que não teriam tempo para serem abordados em sala de aula (tempo) conforme a sua necessidade:

> Eu acho que altera o aprendizado do aluno juntamente por dar possibilidade de ele ser mais autônomo em alguns aspectos, de ele experimentar mais coisas que a gente não tem tempo de mostrar tudo em sala de aula. Na verdade, assim, o Portal meio que triplica o tempo que você tem em sala de aula. Porque você vai pra sala, é claro, você fica lá, sei lá, quatro horas falando de um conteúdo, quatro horas aula falando de um conteúdo, mas você nunca consegue chegar nem metade em certas coisas com quatro horas aula e, aí, aqueles que têm interesse, principalmente eles tentam, com o Portal à disposição, eles têm autonomia pra buscar as coisas (p. 108).

E complementa, reforçando a ideia de autonomia para o aluno:

> [...] com o Portal à disposição, eles têm autonomia pra buscar as coisas. Pelo menos da forma que eu uso, eu percebo que enriquece o aprendizado nesse aspecto. Como eu deixo textos diferentes, principalmente os vídeos que eles adoram, e daí a gente pega, faz os *links* do *YouTube*, deixa eles assistirem [...] eu vejo muita produção nesse aspecto. Assim, facilita, tem acesso a mais conhecimento do que aquilo que é colocado em sala de aula (p. 108).

O mesmo relatado pelo professor **D**:

> Ele consegue extrapolar aquela discussão, ele entra no *site*, ah, professor descobri um *site*, tem um *link*, tem isso... É uma coisa assim, é como se explodisse assim de consequências dessa saída dele [do Portal Didático para outros espaços na Internet] (HADDAD, 2013, p. 109).

Como resumo das colocações feitas pelos professores, destacamos alguns pontos:

1. utilizar o Portal Didático como repositório de conteúdo é percebido como inadequado para este ambiente, embora haja colegas usando-o dessa forma. Utilizar este ambiente requer uma linguagem tanto de conteúdo quanto de interação ajustada a ele e ao aluno. Mas compreendem que essa produção/seleção de conteúdo consome tempo e necessita de capacitação adequada;

2. todos os professores, em diferentes graus, entendem que os alunos conhecem bem as tecnologias existentes e que possuem as características dos Nativos Digitais;

3. nenhum deles mostrou dificuldades técnicas na postagem de conteúdos no Portal Didático, mas

todos já haviam passado por capacitações formais sobre o ambiente, mais do uso ferramental que de forma de conteúdo;

4. afirmam que o Portal Didático ajuda no processo de ensino-aprendizagem, estimulando o aluno a ter autonomia para extrapolar conteúdos e discussões, e que esse é um caminho a ser seguido por todos;

5. como meio de comunicação o Portal Didático é eficaz para o professor, fazendo com que alunos que não fizeram perguntas na sala de aula presencial o façam no AVA;

6. a ausência de uma política de uso do Portal Didático para os professores, não contabilizando o tempo gasto na produção de conteúdo, também foi apontada. Isso pode ser considerado como uma falta de estímulo ao professor, uma vez que o tempo gasto para se produzir conteúdo e acompanhar os alunos na plataforma não é considerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Portal Didático como ambiente de *Blended Learning* da UFSJ está começando a evoluir, com um número crescente de professores e alunos envolvidos. Embora tenha que evoluir na capacitação docente, seja do ferramental e principalmente de conteúdo e interação, alguns passos têm sido dados nesses aspectos. Para facilitar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem, o ***BLENDED LEARNING*** **UTILIZA UMA COMBINAÇÃO**

DE METODOLOGIAS, TECNOLOGIAS E RECURSOS VARIADOS que têm que ser dominados pelos docentes.

A falta de uma política clara da UFSJ em relação ao Portal Didático cria várias dificuldades para professores e alunos. Alguns professores sugerem que deveria haver um incentivo por parte da Universidade na capacitação (técnica e pedagógica) e na preparação do material. Como parte desse apoio, a Universidade deveria criar pontos de apoio em cada *campus*, para que o professor possa tirar dúvidas sobre o Portal Didático.

Passamos por um momento de transição no qual os professores Imigrantes Digitais (não todos) recebem seus alunos Nativos, e este momento precisa de apoio e clareza por parte da Universidade.

A sociedade e a educação estão sendo mudadas e moldadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação que estão chegando. Em algum ponto o professor sentirá que a sala de aula tradicional já não é suficiente e terá que utilizar as TICs para auxiliá-lo. Mas seu papel como professor é fundamental como norteador da disciplina, pois as TICs vieram como ferramenta e não como substituto. Com elas, a relação aluno-professor estará em transformação ainda por um bom tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. Q. O Ensino Aprendizagem em Tempos de Internet. Disponível em: <http://alb.com.br/anais-jornal/jornal4/palestrasPDF/rubensqueiroz.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2012.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria 4.059 de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

CHAVES FILHO, Hélio. et al. Educação a distância em organizações públicas: mesa redonda de pesquisa-ação. Brasília: **ENAP,** 2006. Disponível em: <www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2312>. Acesso em: 10 jun. 2013.

HADDAD, Murilo. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAS) no ensino presencial e semipresencial de graduação da UFSJ**. 2013. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

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

MORAN, José Manoel. **Educação Inovadora Presencial e a Distância**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm>. Acesso em: 16 set. 2010.

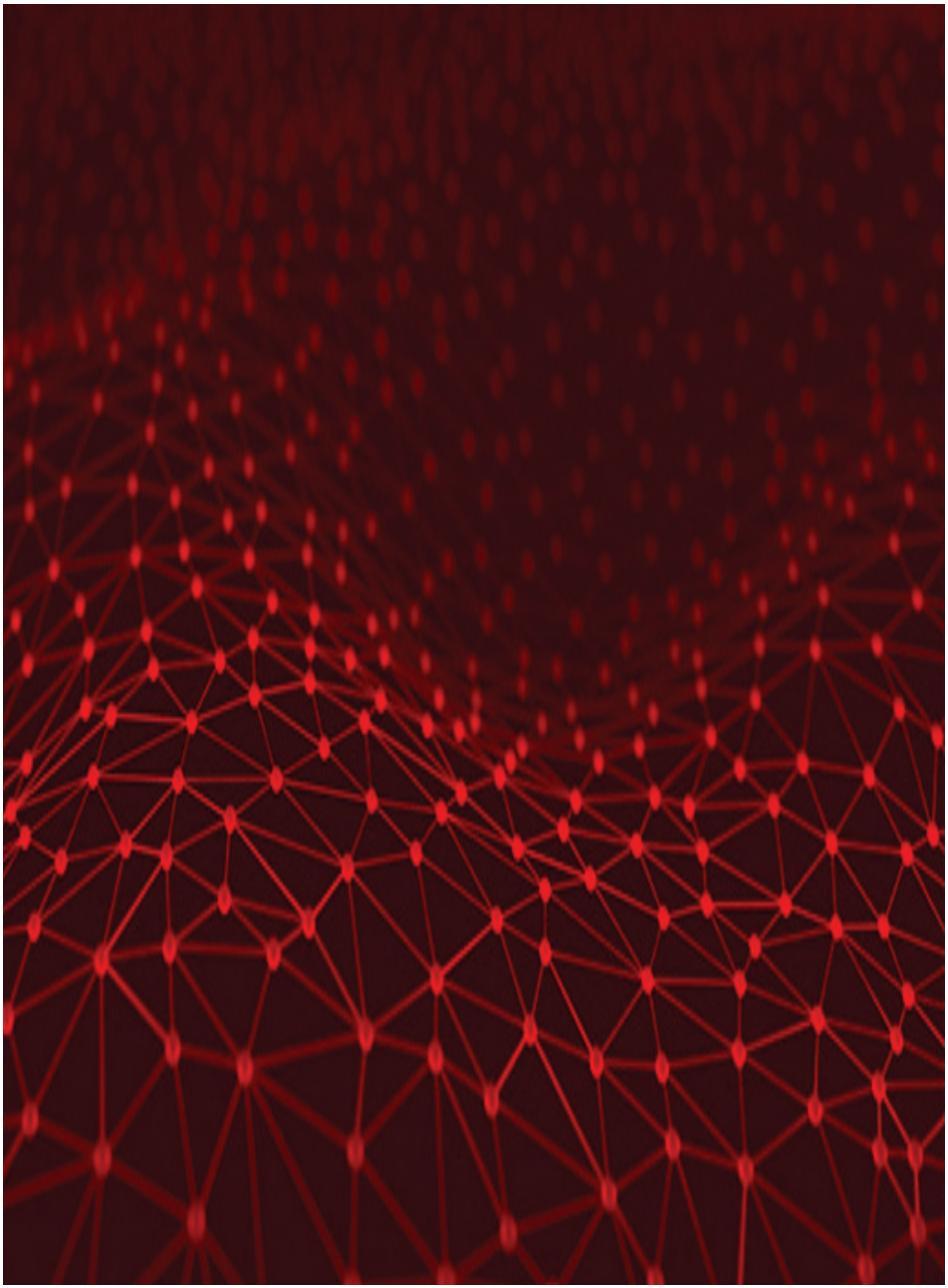
PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** 2001. Disponível em: <http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. **Use Their Tools!** Speak Their Language! 2004. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Use_Their_Tools_Speak_Their_Language>. Acesso em: 15 dez. 2012.

PRETTO, Nelson de Luca; SERPA, Luis Felippe Perret. A educação e a sociedade da informação. In: DIAS, Paulo; FREITAS, Candido Varela de. **Challenges 2001.** Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 2001. p. 21-41.

RAMOS, Taís Leite; SOUSA, Richard Perassi Luiz; ALVES, João Bosco da Mota. Sistemas de b-learning e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. **ICBL2013 – International Conference on Interactive Computer aided Blended Learning,** p. 275-282.

SILVA, Marco. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**, v. 1, n. 37, 2009.



ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA E DO TRABALHO COLABORATIVO: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO QUE ADOTA A METODOLOGIA HÍBRIDA (BLENDED LEARNING) DE EDUCAÇÃO NO CURSO

Kelly Aparecida Torres
Erika Loureiro Borba
Pablo Luiz Martins
Ana Rosa de Sousa

RESUMO

A educação a distância é uma modalidade de ensino que, além de contribuir para a disseminação do ensino no país, também é capaz de influenciar e otimizar as práticas educativas presenciais pelo uso de suas ferramentas de ensino-aprendizagem.

Este estudo tem como foco a análise da implementação da metodologia híbrida *blended-learning* - combinação do aprendizado nos ambientes virtual e presencial - tendo em vista que o sucesso da mesma depende essencialmente da ação dos implementadores, que devem estar preparados para serem capazes de mobilizar os recursos necessários para superar os problemas que possam surgir durante o processo de implementação. Para se alcançar o objetivo proposto neste estudo, adotou-se a metodologia de estudo de caso e o método de observação participante. Os estudantes destacaram que, com as disciplinas a distância, eles aprenderam a gerenciar o tempo e se responsabilizar com os prazos estabelecidos para as entregas das atividades e finalização das discussões avaliativas. Os professores envolvidos com as disciplinas a distância perceberam a evolução dos alunos do momento da realização das primeiras etapas até o fechamento das atividades. Dessa forma, o estudo demonstrou que a adoção da metodologia híbrida pela instituição se mostrou positiva, contribuindo com a ampliação de práticas pedagógicas que são consideradas eficazes tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância.

Palavras-chave: *Blended-learning*. Ensino a Distância. Ensino Presencial. Metodologia de Ensino.

INTRODUÇÃO

O ensino superior é um combustível para o desenvolvimento da sociedade e da economia de um país por ser capaz de transformar vidas e formar cidadãos.

A educação a distância fomentada nas instituições de ensino federais e privadas se firmou em nosso País como uma modalidade de educação capaz de contribuir para a disseminação do ensino e que está em consonância com o Plano Nacional de Educação em atender a meta proposta de elevação da taxa líquida de matrícula na Educação Superior para 33% da população de 18 a 24 anos.

Analisando o desenvolvimento do ensino superior no País, é preciso considerar também, a influência da educação a distância nas práticas de ensino-aprendizagem presenciais. Especificamente, este estudo tem como objetivo a análise do trabalho desenvolvido pelos docentes de um curso superior de tecnologia, considerando-se a realização de um trabalho colaborativo na instituição pesquisada envolvendo vários atores e processos relacionados à modalidade híbrida de ensino.

O uso das tecnologias é importante para romper principalmente as distâncias e divulgar as informações com maior rapidez, além de permitir uma maior interação entre os alunos, favorecendo a construção de saberes de maneira coletiva. A comunicação bidirecional, ou seja, de mão dupla, incentivada pelo ensino a distância consolida o entendimento de que o estudante não é apenas um receptor de conhecimentos, sendo necessário o fomento do diálogo, as críticas e a participação ativa do aluno nas relações de ensino e aprendizagem.

Na qualidade de prática educativa, a adoção de uma metodologia híbrida tem como principais objetivos a promoção da aprendizagem autônoma relacionada à experiência e o incentivo à educação permanente por meio de um ensino de qualidade.

No que se refere à docência, a adoção de uma metodologia híbrida faz com que formadores e formandos interajam a partir de um script definido nas plataformas virtuais e também no ambiente presencial. Esse script desenvolvido para plataformas virtuais é disseminado através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Outros atores importantes do processo de ensino-aprendizagem são os técnicos administrativos que apoiam o desenvolvimento das atividades das instituições de ensino, principalmente no quesito suporte tecnológico.

Ao realizar este estudo, os pesquisadores destacam que o crescimento de uma instituição de ensino ocorre quando a mesma investe no desenvolvimento das habilidades docentes/técnico-administrativas e em tecnologias que dão suporte ao trabalho colaborativo.

Para se alcançar o objetivo proposto neste estudo, adotou-se a metodologia de estudo de caso e os métodos de entrevista e observação participante.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação é considerada um instrumento elementar para a capacitação do cidadão, ou seja, colabora para torná-lo mais informado e participativo (SCHLEGEL, 2011).

O ensino a distância (EAD) se fundamenta como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias nas quais professores e estudantes estão separados no tempo e no espaço (MORAN, 2002). A intermediação da aprendizagem ocorre pela interação entre professores e estudantes por meio das tecnologias, principalmente, internet, correio, rádio e televisão.

Esse processo educacional é conceituado como um método racional de partilha de conhecimentos, habilidades e atitudes baseado nos princípios organizacionais e na divisão do trabalho. Nele a participação de professores e alunos acontece em momentos diferenciados, e a comunicação é mediada principalmente pela internet, rádio e televisão com o objetivo de instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, configurando-se numa forma industrializada de aprender (NUNES, 2006).

Assim, os principais elementos definidores do ensino a distância, segundo Rocha (2009), são a separação entre aluno e professor e a necessidade de uma instituição de educação na produção dos materiais para aprendizado.

O professor torna-se um intermediário neste processo de ação-reflexão-ação, que tem por objetivo associar teorias e práticas no processo de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2009). Essa prática apresenta uma dinâmica de aprendizagem continuada que favorece o indivíduo no sentido de incentivá-lo a ser sujeito ativo de sua aprendizagem, ou seja, possibilita ao mesmo tornar-se autodidata em suas práticas e reflexões, contribuindo para sua autonomia enquanto sujeito (PIMENTEL, 2006).

Nessa perspectiva, o ensino a distância passou a ser utilizado como mais uma ferramenta para apoiar o desenvolvimento do ensino presencial e potencializar a participação e a interação dos estudantes, conciliando os temas abordados nas disciplinas com as novas tecnologias e mídias disponíveis.

A METODOLOGIA HÍBRIDA (*BLENDED LEARNING*) DE EDUCAÇÃO

Dentre as modalidades de ensino, o modelo híbrido busca combinar práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância, objetivando melhorar o desempenho dos alunos tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. Essa modalidade é conhecida também como *blended-learning* ou *b-learning.*

> No ensino superior a aceitação do modelo hibrido (blended--learning) de educação como estratégia de aprendizagem válida e complementar constitui já um importante passo perante o atual esforço em adequar o ensino às novas exigências do atual quadro econômico e da emergente necessidade de gestão do conhecimento (FILIPE; ORVALHO, 2008, p. 216).

Sendo assim, Driscoll (2002) aponta que o blended-learning visa a combinar ao menos quatro métodos diferentes, como diferentes tecnologias baseadas na internet, sala de aula virtual, atividades colaborativas com o uso de vídeos, áudios, disponibilização de materiais *online*; abordagens pedagógicas combinadas: construtivismo, o behaviorismo e o cognitivismo; tecnologias educacionais integradas: atividades presenciais (face-to-face) em atividades virtuais *offline* e *online* via internet e em mídias audiovisuais; e interação das tecnologias educacionais com atividades do dia a dia, na busca pela integração das atividades com a prática.

Moore e Kearsley (2013, p. 128) destacam que

> o modelo híbrido é bastante popular na educação superior e no domínio da formação já que permite que os instrutores deem continuidade à prática da instrução em sala de aula com a qual estão familiarizados e sentem-se confortáveis acrescentando o quanto de tecnologia desejarem. As tecnologias permitem a do-

> cumentação e catalogação das lições; a criação de componentes intercambiáveis de instrução e asseguram que diferentes provedores de cursos possam trocar dados, como os relativos ao registro e ao desempenho dos alunos.

O *blended-learning* tem sido aceito por muitos como uma estratégia positiva, ou seja, que se aproxima cada vez mais de uma posição mais centrada no aluno e mais sensível às suas reais necessidades bem como do contexto em que se insere (DUFFY; DUEBER; HAWLEY, 1998). Dessa forma, é de grande importância a aceitação dos alunos como base para o sucesso da metodologia híbrida de ensino, já que esses são impelidos a tornarem-se sujeitos mais ativos dentro do processo de ensino--aprendizagem (FILIPE; ORVALHO, 2008, p. 216).

Destaca-se também como fator positivo da aplicação dessa metodologia o aumento da participação dos alunos mais introvertidos nas atividades desenvolvidas pelo grupo. Além disso, os alunos se tornam mais responsáveis, já que precisam gerenciar o tempo que é dedicado às atividades a distância, o que vem favorecendo a diversificação nos estilos de aprendizagem (FILIPE; ORVALHO, 2008).

Considerando um conceito de educação caracterizado pelo uso de soluções mistas, o blended-learning apresenta uma variedade de métodos de aprendizagem que contribuem para o estímulo da colaboração entre os participantes, permitindo a troca de conhecimentos e experiências e acelerando o aprendizado individual através da construção coletiva de saberes (NEDER, 2006).

Sendo assim, os docentes têm um papel fundamental em todo esse processo, pois, ao adotar a internet no ensino presencial, os professores deverão analisar quais disciplinas serão desenvolvidas no ambiente virtual, além de incentivar e acom-

panhar os alunos, com o objetivo de tornar essa interação mais produtiva, de forma que, ao adotar essa metodologia, sua aula presencial se torne mais atraente e interativa. Nesse contexto, os educadores buscam desenvolver o pensamento crítico dos alunos estimulando-os na construção de soluções criativas e formação de equipes, que são competências essenciais no mercado de trabalho.

Vale destacar que, ao mesmo tempo em que as tecnologias contribuem para a qualidade, dinamismo e motivação para o ensino presencial, também trazem a complexidade para o trabalho docente. Como exemplo, destaca-se a necessidade de um planejamento de aula mais detalhado (LEDESMA, 2009), bem como a adequação das atividades para o ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse sentido, percebe-se que os modelos híbridos de ensino passaram a atender um novo público, o de alunos que estão sempre conectados e ávidos por novidades e momentos de interação. Com o objetivo de atender a essa nova demanda, alguns educadores estão utilizando o tempo em sala de aula física apenas para aplicar atividades práticas sobre o conteúdo a que o aluno já teve acesso no ambiente virtual (SMITH, 2001).

Dessa forma, Driscoll (2003) ressalta que o b-learning pode ser considerado uma solução para as instituições que pretendem iniciar o processo de implantação no modelo de educação a distância, visto que permite uma transição progressiva entre o modelo tradicional e o digital, conduzindo o discente e o docente em uma mudança suave e de fácil aceitação.

De acordo com Ledesma (2010),

> [...] tendo em conta que alguns docentes podem ainda não estar preparados para iniciar um curso nesta metodologia, nomea-

> damente ao nível de autonomia necessária para trabalhar, é relevante e sensato o equilíbrio entre o virtual e o presencial de modo a poder-lhes dar o apoio necessário. Atualmente o espaço confinado à sala de formação é cada vez mais um espaço importante que se complementa com outros espaços para ampliar e diversificar as oportunidades de aprendizagem.

Entretanto, é fundamental que a instituição que se proponha implantar esse modelo de educação busque desenvolver melhores condições infraestruturais, além de um planejamento institucional e desenvolvimento de programas que beneficiem e apoiem a aplicação desse hibridismo de forma a beneficiar a aprendizagem dos alunos (MOSKAL; DZIUBAN; HARTMAN, 2013).

AS ATIVIDADES DE DOCÊNCIA, TÉCNICAS ADMINISTRATIVAS E OS INVESTIMENTOS NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EQUIPE COLABORATIVA

O cenário global de ensino superior vem sendo reconstruído e todos os atores envolvidos nesse processo de transformação trabalham para desenvolver novas técnicas e habilidades relacionadas diretamente ao uso das tecnologias que estão em constante evolução.

Essas tecnologias estão permitindo que as universidades se conectem às pessoas e fazem surgir colaboradores dos setores de ensino privado e público capazes de compartilhar tanto as tecnologias quanto o próprio conhecimento adquirido durante a sua atividade profissional e experiências pessoais.

Uma das estratégias utilizada pelas instituições de ensino é o próprio gerenciamento de aprendizagem através do com-

partilhamento de informações em que todos os colaboradores envolvidos com o ensino são capazes de se tornar multiplicadores de novas teorias e práticas educacionais. Afinal, é preciso considerar que as produções acadêmicas devem continuar evoluindo e se tornando cada vez mais relevantes para a formação dos discentes.

Antes de considerar o conhecimento e as habilidades que a equipe de docentes e técnicos administrativos das instituições de ensino pode compartilhar é preciso responder a algumas questões que são consideradas estratégicas como o que de novo pode ser produzido e compartilhado numa instituição de ensino? Que tipos de programas de liderança acadêmica podem ser criados? Qual a capacidade de mobilidade e conectividade que se espera de um discente? Existe a possibilidade de mudança organizacional da instituição de ensino? Até que ponto é possível estabelecer parcerias com outras instituições de ensino, empresas privadas e empresas públicas? Que competências se esperam dos novos profissionais que passam a integrar a equipe de colaboradores? É possível compartilhar experiências de outros países? Até onde é possível desenvolver equipes de trabalho colaborativas em todos os setores da instituição de ensino conectando colaboradores de várias áreas? Existem limitações para se discutirem essas ações estrategicamente?

O maior desafio que a educação enfrenta nos dias atuais está relacionado com o desenvolvimento de políticas públicas que ajudem as organizações educacionais a passarem de uma abordagem artesanal de ensino para uma abordagem sistêmica; que apoiem a qualificação de profissionais para o gerenciamento das instituições de ensino considerando que os responsáveis pela instituição devem distribuir recursos humanos e financeiros sob sua responsabilidade que possam apoiar o treinamento

dos professores e equipe técnica para que os mesmos se tornem especialistas em suas áreas e possam compor uma equipe multidisciplinar (MOORE; KEARSLEY, 2011).

Já Mattar (2012) destaca que, diante de um novo cenário educacional, o professor deve assumir múltiplas funções, integrando-se a uma equipe multidisciplinar e, além da habilidade de formador, se faz necessário desenvolver outras habilidades como conceptor de novos cursos e de materiais didáticos necessários aos cursos; ser um pesquisador; um mediador nas plataformas virtuais; ser um orientador e dessa maneira, assumir-se como mais um recurso para o discente.

E Rosini (2013) diz que é importante destacar que a educação se faz com e para pessoas, e mudanças acontecem quando os docentes decidem trabalhar com tecnologias na educação presencial ou a distância. Antes de buscar desenvolver novas competências, o docente precisa assumir que ele pode aprender convivendo com os discentes que, eventualmente, conhecem mais a tecnologia do que eles mesmos, estabelecendo assim, uma relação de aprendizado recíproco.

> Por trás de um *software* inteligente, de um impresso instigante, de uma página multimídia bem montada, de um vídeo motivador existem a competência e a criatividade de educadores e de outros profissionais comprometidos com a qualidade da educação (NEVES, 2003).

Dessa forma, a equipe multidisciplinar deve estar conectada com as pessoas que, de uma forma ou de outra, estejam relacionadas a um curso ofertado (ROSINI, 2013). Devem-se considerar, nesse caso, além dos docentes e discentes, os técnicos-administrativos como gestores; coordenadores pedagógicos; web designers; equipe de tecnologia e informação; atendentes; estagiários e os demais atores que tenham algum tipo de contanto com cada curso

Para se formar uma equipe multidisciplinar colaborativa, é necessário também que as instituições de ensino invistam em recursos educacionais, como as mídias que podem ser utilizadas na construção da proposta pedagógica do curso; equipamentos convergentes que possam integrar materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de teleconferência e outros; possibilitar que os atores envolvidos no processo contribuam com a qualidade educacional, cultural e prática dos alunos; investir constantemente na interdisciplinaridade, evitando uma fragmentação de conteúdos; em plataformas de aprendizagem; em laboratórios com equipamentos que acompanhem o desenvolvimento tecnológico; em sistemas logísticos que possam garantir a entrega, o acesso ao material didático pelo aluno; dentre outros (ROSINI, 2013).

É relevante destacar que os docentes não conseguirão entregar um bom resultado sem o apoio do corpo técnico que também deve conhecer todas as ferramentas tecnológicas disponíveis que auxiliem no processo de ensino aprendizagem pois, dessa maneira, eles poderão oferecer suporte e apoio ao contexto educacional permitindo que o ensino se transforme e evolua de forma construtiva.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa foi o estudo de caso. Esse método corresponde a uma forma de realizar a pesquisa empírica de caráter qualitativo sobre um fenômeno em curso e em seu contexto real. Assim, parte da premissa de que é possível explicar um deter-

minado fenômeno com a exploração intensa/exaustiva de uma única unidade de estudo (estudo de caso holístico) ou de várias unidades de estudo (estudo de casos múltiplos) para possibilitar a elaboração de exercícios de análise comparativa (VERGARA, 2004).

O estudo de caso, segundo Gil (2002), se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão de generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa.

O objeto deste estudo foi um curso presencial na área das ciências sociais de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. O respectivo curso passou a ofertar, em 2014, quatro disciplinas (17,58% do total) da matriz curricular do curso através da metodologia do ensino a distância, tornando-se um modelo de adoção da metodologia híbrida de educação para outros cursos. Em função dessa adoção, docentes, discentes e técnicos-administrativos receberam treinamentos para o desenvolvimento de habilidades referentes ao uso de novas ferramentas até então adotadas na educação a distância.

Os dados foram coletados através de entrevistas realizadas com docentes e técnicos-administrativos e a partir da observação participante, técnica essa que permite a detecção e obtenção de informações por vezes não abrangidas por outras técnicas, além de levar a aproximação do pesquisador aos outros participantes, podendo esse desenvolver um relacionamento e confiança, elementos capazes de fazer com que os participantes revelem “os bastidores das realidades” de sua experiência, geralmente omitidos (PATERSON; BOTTORFF; HEWAT, 2003).

Além das informações acima, ressalta-se que os autores desta pesquisa atuam como docentes, técnicos-administrativos e como tutores na condução das disciplinas do curso pesquisado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando o objetivo desta pesquisa, que é analisar o trabalho colaborativo desenvolvido por docentes e demais atores presentes em instituições de ensino e os processos relacionados à adoção de uma modalidade híbrida de ensino, após a realização de entrevistas e análise de dados coletados conclui-se que o sucesso de qualquer curso proposto pelas instituições dependerá da integração, treinamento, desenvolvimento de novas habilidades e compartilhamento de conhecimento entre todos os envolvidos, além da realização de um trabalho coordenado de utilização dos recursos institucionais necessários para a evolução do ensino e das metodologias adotadas.

Respondendo às questões apresentadas no tópico 3, considera-se que o compartilhamento do conhecimento adquirido pelos docentes e técnicos-administrativos em diversas áreas seja a válvula propulsora para o crescimento de qualquer instituição de ensino no país. Por natureza, o professor não aprende somente para ele, e sim, para compartilhar. Por essa premissa, considera-se também que quem transmite aprende muito mais do que aqueles que recebem as informações transmitidas.

Em instituições de ensino, segundo os entrevistados na pesquisa, deve-se defender o compartilhamento do conhecimento em todos os setores. Esse compartilhamento permite que colaboradores também opinem e, nesse momento, a tarefa de

tomada de decisão de quem está na gestão da instituição torna-se mais fácil, já que ele não vê os dados apenas através de planilhas de resultados.

O compartilhamento também depende de colaboradores que saibam ouvir. Quando se ouve mais do que se fala, o colaborador passa a permitir que novos pontos de vista passem a fazer parte do seu consciente, e assim ele pode compreender melhor o que as pessoas estão compartilhando.

E quando se fala em colaboradores é preciso também considerar o papel do líder nesse contexto de evolução do ensino, principalmente no que se refere à adoção de tecnologias no ambiente organizacional (NEVES, 2003). Na perspectiva dos participantes deste estudo, deve-se compreender que as instituições de ensino precisam ajustar suas estruturas e práticas pedagógicas para melhor servir à sociedade, em lugares diferentes, em vez de procurar atrair as pessoas para um único lugar, como ainda acontece nas instituições tradicionais de ensino que não trabalham com a educação a distância. Os entrevistados afirmaram que o papel do líder é de extrema relevância, e algumas características devem ser desenvolvidas na equipe, como a flexibilidade de horários, já que os atores estão envolvidos numa metodologia híbrida de educação; liberdade de criação, pois as tecnologias permitem que a equipe desenvolva vários projetos que possam aproximar docentes e discentes; foco no discente; proatividade para que situações/problemas sejam identificadas e resolvidas rapidamente; e *feedback* constante que possa permitir que a equipe reavalie todos os processos que são desenvolvidos em cada projeto implantado. A figura de líderes envolvidos na educação híbrida é importante pois os mesmos devem encorajar um desenvolvimento mais elevado das competências em todos os colaboradores. Esse desenvolvimento exige mais concentração e trabalho colaborativo aos envolvidos no processo.

Outro fator importante, na opinião dos entrevistados para o crescimento da instituição de ensino, é garantir que o discente tenha capacidade de mobilidade e conectividade, ou seja, de qualquer lugar que ele esteja, portando qualquer tipo de equipamento conectado à internet, ele possa se conectar ao material necessário para a realização das suas atividades acadêmicas. Apresentar limitações tecnológicas pode ser um erro muito grave para qualquer instituição que opte por trabalhar com metodologias híbridas ou com a educação a distância.

Nesse novo cenário educacional, as instituições de ensino devem se preocupar em atender a uma demanda cada vez mais exigente garantindo uma ótima qualidade nos seus serviços (ROSINI, 2013). Considerando a velocidade do avanço tecnológico, a necessidade de desenvolvimento de novos cursos e atividades de pesquisa e extensão se torna uma necessidade global. O ensino deve ser internacionalizado, e para isso é necessário um maior investimento em conhecimento, que é conduzido pela criatividade, e a mesma leva à inovação. Para os docentes entrevistados, já é preciso considerar uma prestação de serviços transfronteiriça, ou seja, através das fronteiras nacionais. Muitas instituições de ensino já compartilham conhecimento e técnicas com outras, presentes na América do Sul e do Norte, Europa e Ásia. Outro ponto importante, segundo os entrevistados, é investir para que docentes e técnicos-administrativos possam se deslocar para outros países com o objetivo de aprender e desenvolver novas habilidades que podem ser amplamente utilizadas na educação (recursos humanos qualificados).

Quanto às competências necessárias aos novos colaboradores ingressantes no ensino, os entrevistados afirmam que

as mesmas podem ser desenvolvidas no dia a dia da profissão, já que o ambiente educacional é próprio para o desenvolvimento profissional de todos. O importante é que toda a equipe esteja voltada para o desenvolvimento humano, social, político e econômico de um país. Outro ponto destacado pela equipe entrevistada é que a visão de qualquer novo colaborador esteja em sintonia com a missão organizacional. O novo colaborador precisa perceber o caráter transformador de suas ações e a sua participação em uma instituição que pode passar por mudanças constantes.

No que se refere ao desenvolvimento constante de um trabalho colaborativo, os entrevistados destacaram que antes, de tudo é necessário que os gestores das instituições reconheçam o valor das contribuições de cada colaborador e incentive a entrada de novos. Equipes colaborativas precisam dividir um mesmo espaço para que a resolução de problemas possa ser discutida assim como a melhoria de processos e o incentivo a pensamentos inovadores (MATTAR, 2012). Os gestores das instituições de ensino que valorizam a colaboração também servem de modelo e inspiração para os demais atores envolvidos com a educação. O desenvolvimento de uma cultura colaborativa permite que as pessoas se apoiem mutuamente. Pessoas com menos experiências podem recorrer aos profissionais com maior habilidade em determinadas áreas. Esse processo evita a criação de ruídos de comunicação. E colaboradores que se comunicam eficazmente conseguem trabalhar bem juntos. Nesse aspecto, com a definição clara de papéis e responsabilidades, os colaboradores são capazes de entender a sua importância no desenvolvimento institucional.

Por fim, os entrevistados consideram que a maior limitação para implantação de novas estratégias institucionais sejam os próprios colaboradores. Mesmo com tantas mudanças institucionais, ainda existem docentes e técnicos-administrativos conservadores que se sustentam no individualismo metodológico, que pode ser considerado como parte da cultura organizacional. Mudar a cultura organizacional não é fácil. Por isso, é preciso atenção dos gestores das instituições para que haja comunicação e informação aos colaboradores, a fim de que todos permaneçam alinhados com os objetivos estabelecidos. Mudar a cultura organizacional não é fácil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo a análise do trabalho desenvolvido pelos docentes de um curso superior de tecnologia, considerando a realização de um trabalho colaborativo na instituição pesquisada envolvendo todos os atores e processos relacionados à modalidade híbrida de ensino. Como citando anteriormente, o compartilhamento e o uso das tecnologias se tornou importante para romper, principalmente, as distâncias e divulgar as informações com maior rapidez para toda a comunidade acadêmica, além de permitir uma maior interação entre os alunos, favorecendo a construção de saberes de maneira coletiva.

Nesse sentido, a comunicação bidirecional, ou seja, de mão dupla incentivada pelo ensino a distância consolida o entendimento de que o estudante não é apenas um receptor de conhecimentos, sendo necessários o fomento do diálogo, as crí-

ticas e a participação ativa do aluno nas relações de ensino e aprendizagem. E, ao considerar esses fatores, entende-se que as instituições de ensino devam investir em recursos tecnológicos e estruturais para garantir a qualidade do serviço ofertados aos discentes e demais membros da sociedade através dos projetos de pesquisa e extensão.

Ao romper as fronteiras, compartilhando técnicas, habilidades, experiências e conhecimento, docentes e técnicos-administrativos melhoram seu desempenho e competências, objetivando uma melhoria contínua no desempenho de suas atividades acadêmicas.

Para que todos os objetivos traçados pela instituição de ensino sejam alcançados é preciso que exista uma liderança preparada para ouvir, dar autonomia e compartilhar informações com todos os colaboradores, para que esses se sintam pertencidos ao ambiente organizacional e também responsáveis pelo sucesso institucional.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, E. de S. **Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/ppfh/documentos/teses/politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 06 de maio de 2014.

CHAVES FILHO, Hélio. et al. Educação a distância em organizações públicas; mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: **ENAP,** 2006. 200 p. Disponível em: <www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2312>. Acesso em: 06 de maio de 2014.

DRISCOLL, M. **Web:** based trainning - Using Technology to Design Adult Learning Experiences. San Francisco: Jossey - Bass/Pfeiffer, 2002.

DUFFY, F. The ideology of supervision. In: FIRTH, G.; PAJAK; E. (Ed.). **Handbook of research on school supervision.** New York: MacMillan, 1998

FILIPE, A. J. M.; ORVALHO, J. G. Blended-Learning e Aprendizagem colaborativa no ensino superior. Anais: **VII Congresso Ibero-americano de Informática Educativa,** 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEDESMA, F. A metodologia blended-learning como mais uma alternativa na formação contínua de professores. Disponível em: <http://cefopna.edu.pt/revista/revista_04/es_01_04_fl.htm>. Acesso em: 01 maio 2014.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância.** São Paulo: Cengage, 2012.

MOORE, Michael G, KEARSLEY, Greg. **Distance education:** a systems Wiew. Belmont, USA: Wadstown Publish Company, 2013.

MORAN, J. M. O que é educação a distância. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 01 maio 2014.

MOSKAL, P., DZIUBAN, C., & HARTMAN, J. Blended Learning: a dangerous idea? **Internet and Hight Education**, n. 18, p. 15-23, 2013.

NEDER, M. L. C. Educação a distância e sua contribuição na mudança de paradigmas educacionais na formação de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Desafios da Educação a distância na formação de professores.** Brasília, DF: SEED/MEC, 2006.

NEVES, C. M. de C. Referências da qualidade para cursos a distância. Portal do MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/.

NUNES, Lina Cardoso; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Avaliação da aprendizagem no ensino on-line em busca de novas práticas.** São Paulo: Loyola, 2006.

PATERSON, B. L.; BOTTORFF, J. L.; HEWAT, R. Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. **International Journal of Qualitative Methods,** v. 2, n. 1, p. 29-38, 2003.

PIMENTEL, Nara Maria. **Introdução à educação a distância.** Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educa-**

ção. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

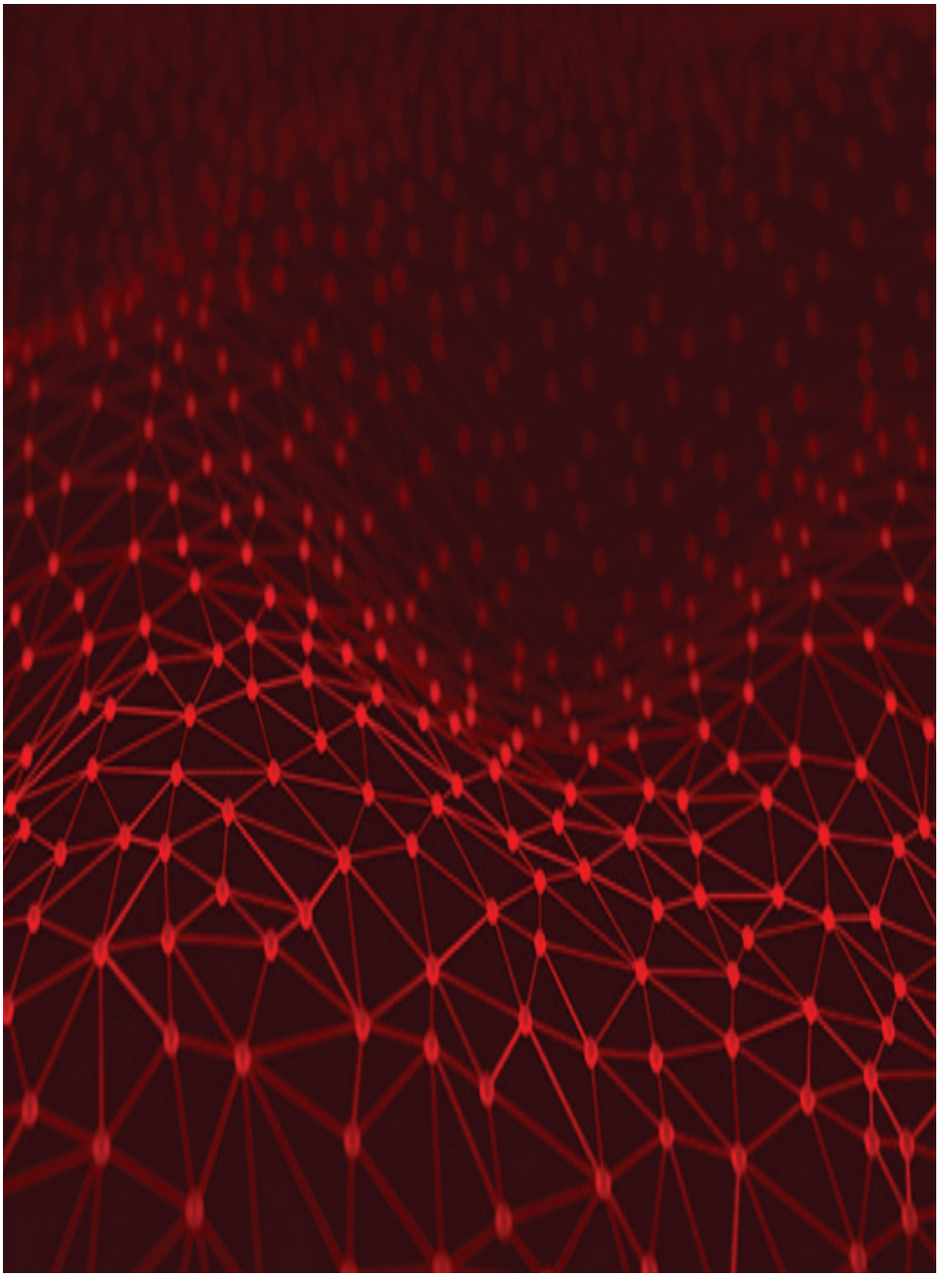
ROSINI, A. M. **As novas tecnologias da informação e da educação a distância.** 2ed. São Paulo: Cengage, 2013.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil.** São Paulo; Cengage, 2012.

SCHLEGEL, Rogério. **Educação e comportamento político:** os retornos políticos decrescentes da escolarização brasileira recente. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SMITH, J. M. **Blended Learning:** an old friend gets a new name. Executive Update. Greater Washington Society of Association Executives, 2001.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2004.



EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: PEDAGOGIA, ANDRAGOGIA E HEUTAGOGIA

Gilberto Aparecido Damiano
Josiane Marillac da Silva

RESUMO

O artigo "Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Modalidade a Distância: pedagogia, andragogia e heutagogia" resulta da pesquisa "Ensino a Distância e Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: qualificação e ampliação na formação de educadores" que teve caráter extensionista (estudar e viabilizar intervenção quanto à qualificação e ampliação na formação de educadores) e de pesquisa (avaliar o trabalho de formação ofe-

recido aos educadores interessados e/ou já envolvidos na EJAI em projetos existentes). Pesquisa que teve como objetivos as possibilidades de integração entre EJAI e EaD: valores, teorias e estratégias didático-metodológicas que fortalecessem a qualidade e ampliação dessa formação em Minas Gerais. Por outro lado, dentre as perspectivas de aprendizagem, destacamos a importância do estudo da andragogia (isto é, nos processos para apoio aos adultos em sua aprendizagem), na qual se destacam os nomes de Malcolm Knowles e Paulo Freire, e, mais recentemente, a heutagogia (em que o aprendiz dirige seus estudos). Do ponto de vista metodológico, identificamos textos, documentos e/ou de *sites* sobre EAD e EJAI, algumas experiências virtuais em curso no Brasil e as de Minas Gerais. Dentre outros documentos, usamos o "Diagnóstico de EJA no Estado de Minas Gerais", resultado de trabalho desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino e pela Diretoria de Educação de Jovens e Adultos junto ao Documento Final Encontro Mineiro Preparatório à VI CONFINTEA. Alguns dos autores privilegiados nesse estudo foram Carlos T. Eira de Aquino, Zezina Bellan, Maria Eloisa e Marcio Martins Karolczak, Miguel Arroyo, Otto Peters, Paulo Freire e Valdo Barcelos. Por fim, constatamos poucos espaços que privilegiam a formação do professor de EJAI na modalidade a distância; a importância de que essa modalidade use mais as tecnologias digitais de informação e comunicação (computadores pessoais, tecnologia de multimídia, tecnologia de compactação digital de vídeo e tecnologia de internet e outras mais) que transmitem informações extremamente rápidas e que exigem maior interatividade (homem-máquina); maior relevância da interação humana e da interatividade que repercutem na corporeidade, sensorialidade e racionalidade dos seres humanos e,

por fim, a necessidade da andragogia e da heutagogia nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Continuada. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Educação Popular. Ensino a Distância. Formação de educadores. Andragogia. Heutagogia.

INTRODUÇÃO

O artigo "Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Modalidade a Distância: pedagogia, andragogia e heutagogia" resulta dos estudos sobre "Ensino a distância e Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais: qualidade e ampliação da formação de professores" que se insere no campo de atuação do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância da Universidade Federal de São João del-Rei (GPEAD/UFSJ) com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). O trabalho de pesquisa, com viés de extensão nos mostrou que não é novidade o ensino na modalidade a distância (EaD) em nosso país e, isso, desde os serviços postais, a radiodifusão – com a nossa primeira "Rádio Sociedade do Rio de Janeiro" –, os esforços de Roquette-Pinto, na década de 20, o Instituto Universal Brasileiro (desde 1941) até os atuais cursos de formação, atualização, de Educação Básica ou de Educação Superior. Hoje vivenciamos um processo exponencial com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa do Ministério da Educação, desde 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de um programa que possibilita acesso ao ensino de qualidade aos municípios brasileiros, onde não possuem cursos de formação ou que esses não são suficientes para atender à demanda dos cidadãos. A prioridade da UAB é a formação de professores para a Educação Básica.

A partir desse lócus e da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, tomamos apenas a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (daqui por diante optamos em usar a sigla EJAI) como objeto central de nossa pesquisa, compreendendo-a indissociada da Educação de Adultos ou da Educação Infantil. No mesmo intuito

de Arroyo (2006), buscamos inventariar as possibilidades para a formação de educadores para essa modalidade na perspectiva andragógica e/ou heutagógica (e não pedagógica), pois não se trata de fazer adaptações da pedagogia infantil (do grego *paidós* = criança), mas, sim, construir um pensar cuja orientação é precedida pela fala e experiência dos sujeitos, tendo em vista a autoformação, isto é, os adultos são o centro, a partir do qual se desenvolve colaborativa e cooperativamente o currículo, a formação; processo que coloca em pauta desde suas experiências, práticas ou de seu saber-fazer, sempre que é requerido em seu trabalho cotidiano e/ou escolar. Reconhece-se que esses ditos "analfabetos", pouco escolarizados e/ou "analfabetos" funcionais, se instalem como sujeitos, com sua singularidade e idiossincrasia, na condução de suas aprendizagens.

Para tanto, importa retomar a perspectiva do educador reflexivo (NÓVOA, 1997; FREIRE, 1987) que interconecta conteúdos, avaliação, gestão e política no espaço escolar e na formação docente. Colocamo-nos, então, numa ação construtiva de alternativa viável para o aumento da quantidade de atendimento e da qualidade do ensino em relação aos jovens, adultos e idosos que não estudaram no momento adequado a sua faixa etária. Ressaltamos a questão dos idosos (daí o acréscimo do I à sigla EJAI), pois hoje constituem faixa etária considerável em nosso país e que precisam ser pensados e atendidos em suas necessidades de formação continuada ou mesmo em serviço. A EJAI, na modalidade a distância, nesse caso, é um meio legítimo de promoção sociocultural, formação continuada, de inclusão social e digital, de expressão e de conhecimentos. Modalidade que tem grande demanda por cursos de pós-graduação *lato sensu*, aperfeiçoamento e atualização, em todas as áreas de conhecimento; o que pode oportunizar maior acesso à informação, capacitação e qualificação do quadro profissional de educadores de todo país.

ANALFABETISMO E CAPACITAÇÃO PÚBLICA E PRIVADA

Existem várias ações governamentais como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO e PROINFORural), a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC Brasil) e a recente criação do Conselho Técnico Científico da Educação Básica. Dentre essas linhas de apoio e formação, notamos a importância que é dada à questão digital que, inclusive, conta com a iniciativa privada. É, por exemplo, o caso do projeto de mapeamento de municípios brasileiros que usam das tecnologias para modernização da gestão pública, empreendedorismo, desenvolvimento econômico e prestação de serviços aos cidadãos (GUIA DAS CIDADES DIGITAIS, 2008). Porém, apesar de todo empenho e investimento do Governo Federal (incluindo o papel das IFES), dos Estados e dos Municípios em programas e/ou projetos de alfabetização, há enormes desafios em curso para os próximos anos. Observemos os dados da América Latina e Caribe (TAB. 1):

TABELA 1 Analfabetismo referente à população de jovens e adultos a partir de 15 anos, ambos os sexos.

	1970	1980	1990	2000	2005	2010	2015
Brasil	31,6	24,0	18,0	13,1	11,1	9,6	8,2
América Latina e Caribe	26,0	20,0	14,9	11,1	9,5	8,3	7,1

FONTE: Anuario Estadístico de América Latina y el de Caribe, 2010.

Já o Censo 2010 mostra o Brasil com 190.732.694 pessoas, um aumento, desde o Censo 2000 de 20.933.524 pessoas (12,3%). A Região Sudeste conta com 80.353.724 pessoas e Minas Gerais com 19.597.330, ou seja, 10,27% da população nacional (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010; IBGE, 2010). Comparando a TAB. 1 e as informações do Censo 2010, podemos nos aproximar de um número de analfabetos da ordem de 18.310.339 de pessoas (ambos os sexos). Mas se avançarmos pensando em crianças, que também se encontram fora da escola, ou mesmo sob os variados tipos de analfabetismo (absoluto, iletrismo, funcional e/ou tecnológico), esse número pode crescer consideravelmente. Há números da ordem de 30 milhões de analfabetos funcionais. Além disso, observa-se que, na América Latina e Região do Caribe, o Brasil sempre está com taxas mais elevadas.

A redução dessas taxas, segundo Di Pierro (2003), num estudo sobre a Ação Educativa, deve-se a um fenômeno recente que não resulta de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para a população jovem e adulta, mas, sim, do esforço pela universalização do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes (a partir da década de 70), acrescido de programas de correção do fluxo escolar e aceleração de estudos para alunos com defasagem na relação entre série e idade cursada. Porém, muitas vezes, a própria escola regular é responsável pelo processo de exclusão, devido ao funcionamento de regras rígidas e especificidades da linguagem escolar que são desconhecidas por aqueles que nela estão envolvidos. Ocorre, nesse caso, o que Bourdieu e Champagne (1998) denominaram de "exclusão branda", isto é, uma prática de controle dos custos sociais e políticos em que dentro do sistema escolar se criam estratégias ou trilhas de progressão continuada diferenciadas que alteram o padrão inicial e acabam por reforçar interiormente a exclusão. É isso que reafirma Oliveira (2005, p. 19): "[...] falar de

Educação de Jovens e Adultos necessita que se historicize antes o objeto da reflexão porque não falamos de um personagem abstrato. O primeiro traço cultural a ser considerado é a condição dos alunos de excluídos da escola regular".

De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro (em 2007), "[...] no período de 2001 a 2005 o aumento da escolaridade da população brasileira não se reflete na mesma proporção em termos de aprendizado" e isso continua até os dias atuais. O nosso retrato educacional de adultos pelo INAF explicita a importância da articulação de ações conduzidas pelos diversos setores da sociedade: poder público, comunidade, empresas, entidades e associações da sociedade civil. Necessidade de maior articulação que possa propiciar melhor desenvolvimento pessoal e profissional dos brasileiros. Esses indicadores oferecem subsídios que poderiam mudar o quadro educacional brasileiro, essencial para a diminuição das desigualdades e para a garantia de um desenvolvimento compatível com um cenário mundial, cada vez mais globalizado e competitivo.

Os dados do INEP (2010) mostram que, consideradas as redes pública e privada, a taxa de distorção idade-série, no Ensino Fundamental, são de 23,6 %, e, no Ensino Médio, são de 34,5%. Na região Sudeste, que ocupa 11% do território brasileiro e com 80.3 milhões de habitantes, as taxas são de 15,5% e 26,2%, e, em Minas Gerais, de 19,3 % e 31,3%, respectivamente; portanto, estamos um pouco abaixo da média nacional, mas acima da média regional. No que tange ao analfabetismo a taxa da Região Sudeste é de 5, 11% (comparável a Portugal com 5,1%), que é um pouco acima da Região Sul, com 4,74%. (comparável à Venezuela com 4,8%) (WIKIPEDIA, 2011). No entanto, no Censo 2010 as taxas de nossa região aparecem com índices entre 5%

e 9,9% (FIG. 1), ficando em 10° lugar , dentre os estados, com a média de 7,66% (equiparado a Malta, com 7,6%).

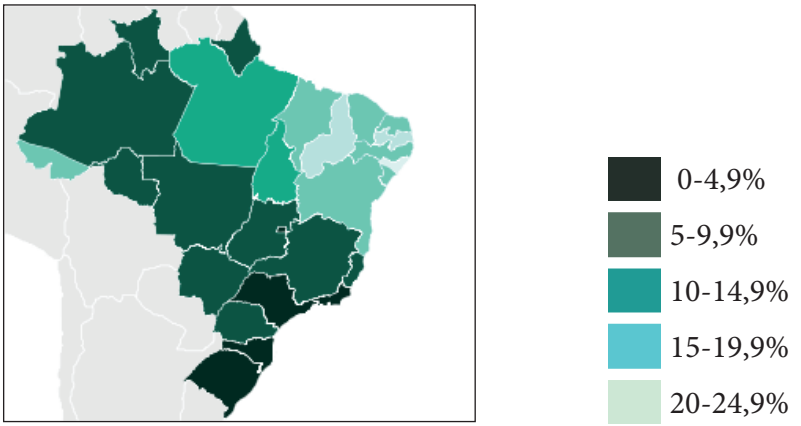


FIGURA 1 - Classificação por unidade da federação/ Mapa dos estados brasileiros por Analfabetismo - Fonte: CENSO 2010 (IBGE)

Observamos que a oferta de EJAI em redes estaduais e municipais (GRAF. 1) se manteve a mesma entre 2004 e 2008 (MEC/SECAD, 2008).

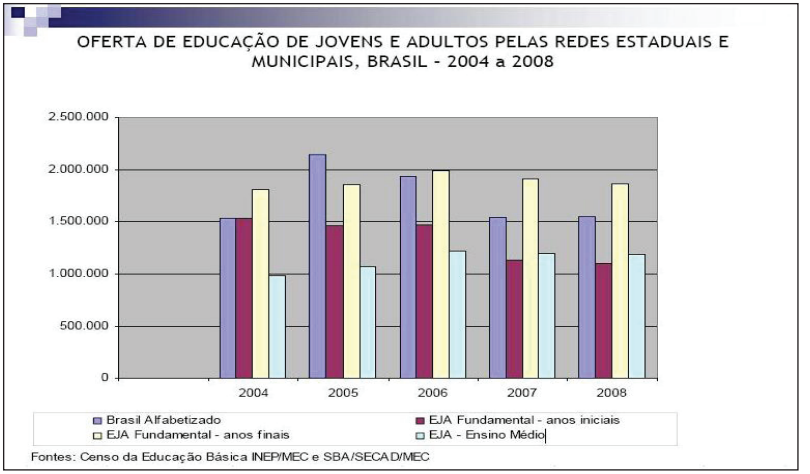


GRÁFICO 1 – Agenda Territorial de EJA
Fonte: MEC/SECAD, 2008

Dentro dessa situção, procuramos alguns dos cursos de EJAI a distância que foram identificados em nossos levantamentos, desde cursos rápidos de formação à especialização (*lato sensu*): EJA A DISTÂNCIA do Mutirão Objetivo, Bento Gonçalves e região ou EJA A DISTÂNCIA DOM: <http://www.escoladom.com.br/eja/projeto.asp?e=7>; CETEB, supletivo a distância Fundamental e Médio em Brasília, Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo: <http://www.supletivoweb.com.br/>; TRILHA DE LUZ, Brasília: <http://www.trilhadeluz.com.br/trilha/modules.php?name=Downloads&op=getit&lid=185>; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=45&cid=3290&parent=14>; INSTITUTO EDUCACIONAL DEFINITIVO, há 10 anos oferece serviços na área educacional à população da zona norte de Porto Alegre: <http://www.definitivoeja.com.br/secao.php?id=3>; Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB), Curso LATO SENSU EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: <http://www.esab.edu.br/site/cursos/detalhes.cfm?IdCurso=184>; EDUCA EDU BRASIL, Educação para Jovens e Adultos: <http://www.educaedu-brasil.com/pos-graduacao-em-educacao-de-jovens-e-adultos-pos-graduacao-16774.html>; A TARDE *ONLINE*, que divulga o curso de pós-graduação: <http://www.atarde.com.br/posgraduacao/cursos/detalhe.jsf;jsessionid=E846E149916BEE378B42CEFDB48F193E.jbossdube1?id=8609>; IESMA: <http://www.iesma.com.br/cursos/poseja.php>, mas, já na última etapa da pesquisa não encontramos mais o curso no *site*; INSTITUTO PRÓ-UNIVERSIDADE CANOENSE: <http://www.ipuc.com.br> que possui unidades em Rio Grande do Sul, Manaus/AM, Itumbiara/GO, Goiatuba/GO, Palmas/TO, Ji-Paraná/ RO, Cacoal/RO, Santarém/PA; ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LOGUS - EJA E TÉCNICO, Canoas/RS: <http://www.escolalogus.com/38401.html>; INSTITUTO

EDUCACIONAL DEFINITIVO (Porto Alegre), educa e profissionaliza jovens e adultos, atua desde 1993.<http://www.definitivoeja.com.br/moodle>; COLÉGIO CIENTÍFICO PORTO SEGURO DE SÃO LEOPOLDO: <http://www.portalcientifico.com.br/cursos.php>; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SESI/RS, seus núcleos se localizam em Pelotas, Parobé, Igrejinha, Bagé, Farroupilha, Lajeado, Passo Fundo e Porto Alegre: <http://www.sesirs.org.br/sesieducacao/ead>; SISTEMA EDUCACIONAL GALILEU (SEG), Porto Alegre-RS: <http://www.estudeseg.com.br/ejaead.asp>; CENTRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL PROFISSIONALIZANTE E INCLUSÃO SOCIAL DO BRASIL, Paracambi-RJ: <http://www.cetepisbrasil.com.br/cursos.asp>; SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: <http://www.se.df.gov.br/?s=ejaead&submit.x=0&submit.y=0>; COLÉGIO DE ENSINO À DISTÂNCIA SUL FLUMINENSE, fundado em 2002, com o objetivo de ministrar os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental, Médio, Técnico, de Graduação e Pós Graduação: <http://www.ceadsf.com.br/supletivo.php>; INSTITUTO CENTRO-OESTE DE EDUCAÇÃO E PESQUISA, Brasília-DF: <http://www.icepead.com.br/moodle>; EJA-EAD gratuito no Rio de Janeiro: <http://www.mundodastribos.com/supletivo--a-distancia-gratuito-rj.html>; COLÉGIO BRASIL CENTRAL TAGUATINGA – DF: <http://www.colegiobrasilcentral.com.br/distante.htm>; FACULDADE FAEL, Curitiba: <http://www.fael.edu.br/Cursos/EJACuritibaEducaçãodejovenseadultos/tabid/64/Default.aspx>; CENTRO EDUCACIONAL CIENTÍFICO/Montenegro/RS: <http://www.cientificomontenegro.com.br/ejadom.html>; CURSO DE EJA: <http://www.negec.net.br/eja/>; PROGRAMA ACORDAR: <http://programaacordar.ulbra.br/escolas/unidadeulbra2/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1> e CURSOS 24 HORAS: curso de eja: < http://www.cursos24horas.com.br/carrinho.asp>.

Visitamos algumas propostas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) que tocam a questão do EJAI: 1. Brasil Alfabetizado; 2. Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA); 3. Agenda Territorial de EJA (busca organicidade ou pacto social, para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil; 4. Projovem Campo - Saberes da Terra (O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental); 5. 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea); 6. Programa Escola Acessível (da Secretaria de Educação Especial).

Destacamos as de Minas Gerais e Região do Campo das Vertentes[1]: **Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)** – que iniciará em 11 de outubro, deste ano de 2011, em oito cidades do estado, os dois primeiros cursos de ensino médio articulado à educação técnica para jovens e adultos e um curso técnico para quem já terminou o ensino médio. Os cursos abrem as atividades da Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil), que é uma iniciativa do Ministério da Educação, e devem ser acolhidos 900 alunos; **Faculdade Cidade de João Pinheiro** – organização acadêmica, particular de Minas Gerais: especialização em educação especial; **Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU)** – organização acadêmica particular com especialização em Manejo de Pastagem; **Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais** – organização acadêmica particular com alguns cursos de *lato sensu* a distância; **Universidade Federal de Lavras (UFLA):** organização acadê-

1 Uma das doze mesorregiões de Minas Gerais, formada por 36 municípios reagrupados em três microrregiões: Barbacena, São João del-Rei e Lavras, tendo como cidade eixo, polo regional e central a cidade de São João del-Rei.

mica federal com lato sensu em variadas áreas; **Curso Estácio,** formação de profissionais em EJA a distância, com unidades em Juiz de Fora e Belo Horizonte: <http://www.estacio.br/ead/pos_graduacao_interna.asp?Cod=951>; **Eschola.com.**, possui instalações em 10 estados, inclusive em Minas Gerais, na cidade de Passos: <http://www.eschola.com/curso-preparatorio-para--exame-supletivo.asp>. Observamos que, após essa identificação de formação virtual, procuramos contato via *e-mail* e/ou fone, mas não obtivemos, e alguns dos cursos sequer encontrados nos *sites* mencionados.

UFSJ, EJAI, LEGISLAÇÃO: um diálogo

A UFSJ, por sua vez, assumiu a modalidade a distância, desde 2001, com a coordenação do "Programa Emergencial para Habilitação Profissional em Nível Médio – Modalidade Normal – do Professor de Educação Infantil em Exercício", realizado pelo Projeto Minas – Universidade Presente, habilitando e capacitando os profissionais que atuavam na Educação Infantil para o exercício nessa modalidade de ensino. E mais acuradamente, a UFSJ (em 2005) junto com UFOP, UFLA, UFMS, UFMT, UFJF, UFES, UNEMAT partilham do Consórcio Pró-Formar da SEED/MEC que ofereceu o Curso de "Pedagogia em Educação Infantil" e atendeu 270 licenciandos da Região das Vertentes. E, a partir de 2008 (Res. 012-CONSU), nossa instituição implementou o Núcleo de Educação a Distância (Nead) – já com o apoio e conveniada com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) - que disponibiliza cursos de pós-graduação, de graduação e outros de formação continuada (veja: http://www.nead.ufsj.edu.br/site/). Também foi cria-

do na UFSJ, o "Projeto de Formação Continuada de Educadores e Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos dos Municípios da Região das Vertentes", aprovado pelo edital PROEXT/MEC/SESu, que teve a duração de dois anos (2004-2005). Mediante o alcance positivo de seus resultados, transformou-se no "Programa de Educação de Jovens e Adultos: Formação de Educadores e Professores, Políticas Públicas, Geração de Trabalho e Renda em Economia Solidária" (em 2005), quando passou a enfocar, além da formação de educadores e professores em EJA, a consolidação de políticas públicas e uma série de ações voltadas para a geração de trabalho e renda, tendo como viés as ações e princípios da Economia Solidária. O Programa financiado pela UFSJ, em 2008, e, reelaborado no ano seguinte, sendo aprovado pelo edital do PROEXT/MEC/SESu, com uma perspectiva mais ampliada atendendo a EJA, a Educação Infantil e a sujeitos em situação prisional, sob a perspectiva da Educação Inclusiva relatada por Pacheco (2007). O "Programa de Educação e Desenvolvimento Social" encontra-se em continuidade desde então.

Contamos ainda com a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/UFSJ), fundando em 2004, bem como sua atuação conjunta ao Fórum Vertentes de EJA, instalado em agosto de 2004, e das atividades da Sala Paulo Freire, instituída na UFSJ no ano de 2005. Sala que tem como proposta funcionar como uma sala-laboratório no que diz respeito ao ensino da EJA, atendendo a pessoas, jovens e adultas, dos bairros no entorno do *campus* Dom Bosco (São Dimas, Bela Vista, Senhor dos Montes e outros), educandos do primeiro segmento do Ensino Fundamental e, também, alfabetizandos e educandos do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mediante parceria pública privada entre a UFSJ e a Companhia Industrial Fluminense, atual London Scandinavian MetAllurgi-

cal – LSM Brasil – empresa com sede no município de São João del-Rei, por meio do Projeto Colônia Viva, que promoveu ações de escolarização e capacitação de seus funcionários e também dos moradores das Colônias do Marçal, Giarola, Recondengo e Felizardo, comunidades localizadas no entorno da empresa em questão.

O NEJA/UFSJ, concomitantemente, com a instalação e implementação das ações do Fórum Vertentes de EJA, e em suas reuniões mensais, cumprem papel importante na formação continuada, mobilização, discussão e divulgação das políticas públicas de EJA na região das Vertentes em consonância com o Fórum Mineiro de EJA e outros Fóruns regionais. Em suas reuniões, trazem informações atualizadas e propiciam troca de experiências entre a equipe do Programa, agentes educativos e autoridades municipais. É um espaço articulado por diversas instituições, órgãos de entidades públicas, privadas e da sociedade civil, comprometidos com a expansão e melhoria da EJA na região. Ele funciona como apoio às Secretarias Municipais de Educação viabilizando a parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, segundo a Resolução n.° 13, de 24 de abril de 2007. A partir de suas ações em rede, o Programa, em parceria com o NEJA/UFSJ e o Fórum Vertentes de EJA, conta com um público atendido de cerca de 1 mil alunos e 400 professores em formação para atuação com EJA, por meio de formação inicial e continuada, cursos e palestras voltados para os sujeitos do EJA. Além dessas experiências, temos já um trabalho de pesquisa do GPEAD e a própria atuação do Nead, ambos da UFSJ, que podem aprimorar colaborativa e cooperativamente tal empenho quanto ao EJAI.

Aliás, na 82° Plenária do Fórum Mineiro de EJA (mar. 2011), na Faculdade de Educação da Universidade Federal Minas Gerais, a professora Rosa Cristina Porcaro (Universidade

Federal de Viçosa e coordenadora do Fórum Sudeste da EJA) apresentou diagnóstico decorrente de sua pesquisa "Os Caminhos e Desafios da Formação do Educador de Jovens e Adultos"; mostrou-nos que os educadores possuem formação universitária, mas não adequada para EJA; são criativos, com uma didática diferenciada e, principalmente, precisam ser resilientes (enfrentem as dificuldade resistentes à negatividade); recebem pouco apoio institucional; precisam buscar materiais individualmente e trocar experiências com os outros profissionais; refletem sobre suas práticas e estão dispostos a aprender na vivência de sala, enfrentando desafios como: heterogeneidade (etária, social, motivacional e de níveis), juvenilização (conflito de gerações), baixa autoestima, falta de materiais específicos e rigidez institucional; constatou, também, que eles percebem que a graduação não os habilita, sendo necessário um processo de autoformação e de pertencimento nesse campo de atuação. Sendo assim, Porcaro entende que, nas variadas licenciaturas, os currículos poderiam incentivar maior prática de consulta bibliográfica, intercâmbio de livros, troca de experiências, observação e reflexão sobre a própria prática na formação e, por último, que precisam de um estudo do EJA no currículo e mais incentivos aos projetos de extensão.

Com essas vivências, podemos melhor compreender nosso mundo contemporâneo marcado pela sociedade pós-industrial fundamentada na ampliação da comunicação entre os povos, com base na divulgação e implemento de novas tecnologias digitais de informação e comunicação, no aumento da vida média da população, na difusão da escolarização e com base econômica – produção de informação, serviços, símbolos (semiótica) e estética. É no Setor de Serviços, por exemplo, que observamos melhor essa caracterização, pois é o que absorve hoje

cerca de 60% da mão de obra total, ou seja, mais que a Indústria e a Agricultura juntas.

Nessa direção, o trabalho intelectual e a criatividade são cada vez mais exigidos e frequentes que a pura execução ou repetição de tarefas. A qualidade de vida e a simultaneidade de ações em tempos e lugares diferentes marcam esses espaços no mundo do trabalho. Outros nomes são creditados à atual sociedade: "Sociedade do Conhecimento", "Sociedade do Risco", "Informacional" ou "Conceitual". Ambos colocam autonomia, individualização, cooperação, solidariedade, ética, virtualidade, criação, empatia e *design* como práticas que carecem andar juntas, rompendo com a tradição pedagógica centrada na sala de aula e no professor , e cujo enfoque está no aprendizado interligado às vivência e interesses dos sujeitos, uma dinâmica de mútuo apreender e dentro de uma perpesctiva de educação em serviço, contínua ou permanente (BECK, 1992; CHARTIER, 2004; FEATHERSTONE, 1997; FREIRE, 1982; PINK, 2005; SEVCENKO, 2001; TOURAINE, 1999). Encontramo-nos no campo educacional em plena "revolução pedagógica", conforme expressão de Otto Peters (2004).

Porém, há muitos desafios na perspectiva da "alfabetização global", como nos mostram Richmond, Robinson e Sachs--Israel (2009):

- conceito de "alfabetização situada", referindo-se aos múltiplos níveis de leitura e escrita que ocorrem em meio "[...] social, cultural e político [...]" e "[...] molda a forma de as pessoas se alfabetizarem e utilizarem a leitura e a escrita [...]" (p. 17);

- a oralidade, a leitura e a escrita não como polos opostos, mas "[...] apenas diferentes aspectos da comunicação e podem existir em contextos específicos em diferentes níveis [...]" (p. 19);

- a importância de valorização de espaços formais e não formais de educação;

- a necessidade de desenvolver estratégias para alfabetização de pessoas com necessidades especiais (90% são analfabetos e apenas 1% dos alfabetizados são mulheres e cerca de 3% são homens);

- o problema de gênero no analfabetismo em que o percentual de mulheres está em torno de 64% da população mundial e não tem sido alterado nos últimos anos;

- essa desigualdade de gênero e de baixa alfabetização é agravada em áreas rurais, entre minorias, povos indígenas, nômades, migrantes, refugiados e demais grupos marginalizados.

Frente a tais exigências, notadamente, há avanços do EJAI em Minas Gerais, percebidos pelos dados apresentados pelo Censo Escolar, divulgados pelo MEC, INEP e Censo Demográfico do IBGE no Diagnóstico de EJA no Estado de Minas Gerais (mar. 2008), que relata, principalmente, o aumento no atendimento e a melhoria na qualificação do quadro de docentes, e a necessidade que ainda existe de investimentos prioritários no que diz respeito à superação da defasagem escolar e das diferenças urbanas e rurais e regionais no analfabetismo.

O Documento Final do Encontro Mineiro Preparatório à VI CONFINTEA apresenta diversas considerações e desafios, no que diz respeito aos sujeitos e processos de ensino no EJAI. Reafirmando, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que trata a Educação como direito fundamental do cidadão, deve-se criar e oferecer condições para que esse direito seja exercido de fato, tendo em vista, no que diz respeito à modalidade da EJAI, seus diferentes ambientes de vivências e sujeitos, as relações intergeracionais, histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira, trabalhando com a diversidade e na diversidade. O EJAI se caracteriza por articular processos de aprendizagem que ocorrem na escola sob a lógica do saber e conhecer como se manifestam, ao longo da vida dos sujeitos, suas necessidades de aplicação e mesmo desejantes – cuja percepção é imprescindível na criação de estratégias didático-pedagógicas. No que a discussão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) assumem preponderância e com possibilidades outras no desenvolvimento dos processos de aprendizagem, ritmo e quantidade de informações disponibilizados, bem como os tempos e os espaços na organização da EJAI e sua intersetoriedade. É um grande desafio dialogar com o mundo do trabalho, da saúde, do meio ambiente, das culturas de comunicação, da segurança pública, entre outros aspectos. O Documento propõe, por fim, discutir a qualidade na Educação e suas implicações em que a EJAI precisa ter clareza de suas estratégias didático-andragógicas-heutagógicas[2]. Isso requer a opção pelo processo participativo e democrático, com vista a participação dos seus sujeitos nas tomadas de decisão no que diz respeito à organização de currículos, estratégias de acesso e permanência e qualidade do ensino oferecido.

2 Adiante iremos tratar conceitualmente os mesmos.

Do ponto de vista legal, podemos afiançar o empenho governamental nessa questão, como vemos na LDB 9394/96, Art. 4°.:

> [...] O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
>
> [...]
>
> VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
>
> [...]

E numa seção específica para o EJAI:

> Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos
>
> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
>
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

No Plano Nacional de Educação, tratando dos objetivos e prioridades, afirma:

> [...] 2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres. [...]

Há a Resolução CNE/CEB N° 002, de 19 de abril de 1999, em seu Art. 1º.:

> [...] § 2° A proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, os jovens e adultos. [...]

Na Resolução CNE/CEB N° 003, de 26 de junho de 1998, no Art. 7°:

> [...] Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social:
>
> I - desenvolverão, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:
>
> a) identidade própria enquanto instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem. [...]

Encontramos ainda a Resolução CNE/CEB 001, de 03 de abril de 2002, que diz no seu Art. 13:

> Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:
>
> I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo. [...]

Por fim, o MEC, em sua Estrutura Regimental, diz:

> Art.1° O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos:
>
> I - política nacional de educação;

> II - educação infantil;
>
> III - educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar
>
> [...]
>
> f) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade:
>
> 1. Departamento de Educação de Jovens e Adultos; [...]

Essas condições legais e contextuais brasileiras e mineiras exigem, por fim, de todos nós, educadores/as, uma reflexão mais apurada do fenômeno EJAI, bem como de sua dimensão da fruição (ou estética), da afetividade e da dimensão motora que compõem integralmente o humano, subjetiva e objetivamente. A Educação tem, conforme Meira (2003, p. 33), a "[...] exigência de transvalorar relações, tempos, revisar, transvisar [...]" e isso nos remete para outra experiência formativa/estética, outras elaborações sensíveis e cognitivas das vivências históricas dos sujeitos do EJAI. Freire (1988, p. 11) diz que "[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]", ou seja, há uma riqueza vivencial que precede o universo organizado da cultura, do letramento e das ciências. No caso do nosso público alvo, que não são alfabetizados no código linguístico padrão, eles desenvolvem estratégias para buscar informações e se relacionarem no mundo do trabalho e social. Eles leem imagens e veem palavras e, na maioria das vezes, essa busca se dá de forma oral, visual, tátil e, talvez pouco, pela reflexão acurada (cognitiva). Estudos, aliás, mostram que adultos aprendem com o paladar (1 %), tato (1,5 %), olfato (3,5 %), audição (11 %) e visão (80%) (BELLAN, 2005, p. 117). Esses percentuais podem indicar algumas estratégias alternativas que eles empregam para lidar com os desafios do mundo letrado e, para nós/educadores, outras tantas para tratarmos da aprendizagem formal; assim como nos diz Oliveira:

> Obviamente que, enquanto consumidor da palavra escrita, o analfabeto está em desvantagem em relação àqueles indivíduos que, tendo passado por um processo regular de escolarização, dominam a lógica do mundo letrado. Mas ele sabe coisas sobre esse mundo, tem consciência de que não domina completamente o sistema de leitura e escrita e está, ativamente, buscando estratégias pessoais para lidar com os desafios que enfrenta nas esferas da vida que exigem competências letradas (1992, p. 18).

Assim, nas etapas iniciais, a EJAI tem como meta principal ajudar esse sujeito a se apropriar da escrita alfabética e automatizar o seu uso. Mesmo não sabendo ler sozinho, ele pode se apropriar de estratégias leitoras usadas por um cidadão letrado. Ao explorar e produzir textos desenvolvem conhecimentos sobre a linguagem e suas finalidades. A compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica deve implicar, conforme propõe Freire (1988), a percepção das relações entre o texto e o contexto. Segundo Claret (1980, p. 78):

> [...] a linguagem cria uma imagem do mundo. Construímos nosso pensamento com os tijolos da linguagem, como um arquiteto constrói uma casa. A linguagem é obra comum e contínua de todos os membros do corpo social. Língua e sociedade são inconcebíveis uma sem a outra.

Nessa dimensão, de acordo com Leal (2004), o tempo pedagógico deve ser organizado de forma a enfatizar atividades voltadas para os quatro grandes eixos de ensino da língua portuguesa: linguagem oral, práticas de leitura, produção de textos e análise linguística – sem deixar de "ouvir/esquecer" interesses e desejos dos sujeitos. Guimarães (2004), por exemplo, nos recomenda conhecer as características e necessidades dos educandos como o primeiro passo para o educador obter sucesso. É preciso amenizar as ocorrências de abandono. O ambiente deve ser propício para que isso não aconteça, em que o sujeito tenha o direito de participar ativamente. Trabalhar com esse público específico exige uma sensibilização especial do educador para se obter atendimento de qualidade.

Com base nos textos de Correa (2003), o jovem, o adulto e o idoso são sujeitos histórico-culturais, por isso mesmo marcados por inúmeras experiências, construtores e condutores de uma história de vida sempre em re/construção. Nessa re/construção aparecem as marcas de sua subjetividade atribuindo valores e significados outros ao mundo e aos seus pares no momento mesmo de re/tomar os seus estudos: o cuidar de si, o desejo, o querer e não apenas os "discursos utilitaristas" provindos de alguns movimentos no EJAI. Movimentos que veem tão somente como ação reparadora (ter os direitos civis que lhes foram negados, como uma escola de qualidade, e sua condição ontológica de todo e qualquer ser humano), equalizadora (igualdade de oportunidades para escolherem sua maneira de inserção no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços culturais e estéticos e demais canais participativos) e qualificadora (como formação permanente baseada na incompletude do humano e cujo potencial de expressão pode ser atualizado permanentemente).

Diz Fonseca (2004, p. 23), dentro de um contexto de ensino de Matemática, que:

> A indicação de que apenas 21% da população brasileira consegue compreender informações a partir de gráficos e tabelas, frequentemente estampados nos veículos de comunicação, é absolutamente aflitiva na medida em que sugere que a maior parte dos brasileiros encontra-se privada de uma participação efetiva na vida social, por não acessar dados e relações que podem ser importantes na avaliação de situações e na tomada de decisões (p. 23).

Também Coelho se manifesta quanto a essa "habilidade" ao dizer que

> [...] essa habilidade está relacionada à capacidade de ler, compreender e interpretar mapas e outros tipos de representação gráfica. Uma grande parte da população escolarizada parece

> não ter desenvolvido esta habilidade de maneira satisfatória, provavelmente em decorrência da falta de familiaridade de tais documentos, e creio que é quase certo que também não compreenda a sua utilidade para práticas cotidianas, o que a tornaria desnecessária a seus olhos. Assim a falta de domínio dessa habilidade pode até passar despercebida pelo próprio indivíduo que, por um ou outro motivo, não pôde desenvolvê-la. Entretanto, o bom desempenho com relação a essa habilidade pode contribuir significativamente para uma melhor inserção do indivíduo no contexto da vida no chamado mundo moderno, com suas cada vez mais complexas e insistentes demandas (2004, p. 175).

Entendem eles que o aprendizado matemático é fundamento de nossa modernidade calcada na razão instrumental-pragmática. De fato, não se pode negar que a EJAI promove inclusão social e inserção no mundo do trabalho e na cultura mais ampla da sociedade ao construir acessos a re/qualificação e aumentando as taxas de escolarização.

A partir dessas reflexões, números e críticas da EJAI, relacionamo-las com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) por entendermos que é outra forma de produção e distribuição de bens materiais e simbólicos. Precisamos, então, estabelecer outra percepção do espaço educador não formal e informal, para além das salas de aulas, recriando símbolos e expressões. É corrente que as imagens se tornaram textos visuais (narração, prosa ou verso) que desencadeiam outros processos criativos de significação textual (VILCHES, 1983). O espaço escolar, não mais como o único lugar desses encontros, pode efetivamente chegar para esses (auto)educandos que apreendem todo um conjunto de tecnologias, melhorando e qualificando seu enfrentamento cotidiano. As TDIC não podem ficar, entretanto, no "preenchimento de tempo em sala", "deixar solto" ou na "livre experimentação". Há necessidade de estudos que nos aproximem mais das vivências artemidiáticas do aluna-

do e dos educadores. Como mostrou em 2003, o Sistema de Avaliação do Ensino Estadual de São Paulo, identificando que os alunos do Ensino Médio compreendem mais as imagens do que os textos, e, ainda, a pesquisa da Folha *Online* que sinalizou que as questões visuais (fotografia e pintura) têm maior índice de acerto que as impressas (artigos e *charges*), instrucional (conta de luz e regulamento), literário (contos, poemas e letra de canção), publicitário (cartaz e propaganda) e epistolar (carta de reclamação) (SARESP, 2005) – diante de tais pesquisas, e para além do problema da compreensão de textos, se coloca a importância do uso desses recursos no cotidiano escolar. No caso do EJAI, é muito importante manter a formação continuada do professorado e, mormente, com as TDIC que surgem constantemente. É preciso debater, provocar e fruir alternativas multi/transdisciplinares para a formação desses profissionais contando com suporte da modalidade a distância para promover a qualidade e a expansão no atendimento do público focado.

O QUE A PESQUISA NOS PROPORCIONOU NA CAMINHADA

Durante a pesquisa, fizemos o uso de análise bibliográfica e *sites*, mas não conseguimos documentos institucionais dos projetos identificados e nem mesmo retorno de entrevista semiestruturada enviada,[3] lembrando que encontramos poucas experiências de EJAI e, menos ainda, na modalidade a distância em que pesem as ações governamentais e mesmo das institui-

3 Dos vários contatos realizados,z não obtivemos retorno e alguns sites desapareceram ao longo da pesquisa.

ções particulares. Tentamos com outras fontes compreender e sinalizar possibilidades de integração entre EaD e EJAI: valores, teorias e estratégias didático-metodológicas que fortalecessem os processos de qualificação e ampliação dessa formação específica.[4] Esse descompasso resultou que o objetivo de analisar os lastros epistemológicos-didáticos das experiências de EJAI em curso não foi atingido. No entanto, o objetivo quanto a um projeto de especialização ganhou corpo: **Formação de educadores para o ensino de jovens, adultos e idosos – EJAI**.[5] Em razão das referências abordadas, também, entendemos que importava qualificar o debate quanto à aprendizagem de jovens, adultos e idosos não pela adaptação da pedagogia infantil (do grego *paidós* = criança), mas pela andragogia e/ou heutagogia. No caso, além de Freire (vários) e Knowles (1980), temos estudos suficientes que proporcionam fundamentos para o EJAI: Bellan (2008); Cavalcanti (1999); De Aquino (2007); Gadotti (1999); Karolczak e Karolczak (2012) e Tardif (2002).

---

4 Do ponto de vista de produção acadêmica apresentamos um pôster no "II Colóquio Regional EaD, Cultura e Produção de Subjetividade – edição internacional", na Universidade Federal de Juiz de Fora, nos dias 20, 21 e 22 de outubro de 2010, sob o título "ENSINO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS: qualificação e ampliação na formação de educadores". E, recentemente, um pôster no evento I SEMINÁRIO EM EAD/UFSJ, realizado em 30 e 31 de março de 2012, na UFSJ, mas já como fruto do término da pesquisa.

5 Projeto de especialização na modalidade a distância, com 432 horas, seis módulos de 72 horas: (1) História e presença da EJA no Brasil; (2) Aprendizagem em EJA; (3) Alfabetização e Letramento; (4) Alfabetização Matemática e Numeramento; (5) Ensino de Arte na Formação de Jovens, Adultos e Idosos e (6) Educação de Jovens, Adultos e Idosos e o Mundo do trabalho. Destacamos os módulos: (2) não se trata do pensar pedagógico para atuar com esses sujeitos, mas, sim, das perspectivas da andragogia e da heutagogia como fundamentos mais adequados para a aprendizagem; (5) em que se busca fundamentar ações de aprendizagem que as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Artes Plásticas e Música) propiciam um alargamento da cognição e anunciam a inseparabilidade entre razão e afetividade e que integra o humano e (6), nesse caso, refletir e debater temas como: Movimentos Sociais, Políticas Trabalhistas e Necessidades de Aprendizagem de Jovens, Adultos e Idosos, Mobilização Social e Salário; Escola na Fábrica: eficiência x qualidade; A Relação do EJAI e o mundo do trabalho; Empreendedorismo; Economia Solidária e Sustentabilidade. Esperamos, em breve, apresentá-lo ao Deced/Nead/UFSJ para ser criticado e revisto por um grupo de professores que tenham afinidade com a temática e, quiçá, como um novo curso.

Embora não pretendamos dar conta de mais uma temática, recorremos a Foucault (2006) que, ao discutir o cuidado de si em Atenas, liga-o à questão da pedagogia, realça o entrelaçamento ético-pedagógico, falando-nos da insuficiência da pedagogia e, por isso, da necessidade de cuidar de si não só na infância ou na juventude,

> [...] mas será preciso ocupar-se consigo em qualquer situação porque toda e qualquer pedagogia é incapaz de nô-lo assegurar. Será preciso ocupar-se consigo durante toda a vida, sendo que a idade crucial, determinante, é a da maturidade. Não mais a saída da adolescência, mas o desenvolvimento da maturidade é que será a idade privilegiada para o necessário cuidado de si. Como consequência, o preparo do cuidado de si não se fará, como era o caso do adolescente, pelo ingresso na vida adulta e na vida cívica. [...] O adulto se ocupará consigo mesmo – para preparar o quê? Sua velhice. [...] O cuidado de si como preparação para a velhice se distingue muito nitidamente do cuidado de si como substituto pedagógico, como complemento pedagógico que prepara para a vida. [...] (p. 95).

Mais adiante, mostra que essa "ética da velhice" cronológica,

> [...] nos coloca em relação à vida, em um estado tal que a vivamos como se já a tivéssemos consumado. No fundo, é preciso que, a cada momento, mesmo sendo jovens, mesmo na idade adulta, mesmo se estivermos ainda em plena atividade, tenhamos para com tudo que fazemos e somos, a atitude, o comportamento, o desapego e a completude de alguém que já tivesse chegado à velhice e completado sua vida. Devemos viver nada mais esperando da vida e, assim como o idoso é aquele que nada mais espera da vida, devemos, mesmo quando jovens, nada esperar. Devemos consumar a vida antes da morte (p. 137).

Percebemos que o projeto do cuidar de si ultrapassa a dimensão da condução pedagógica e toma rumo de uma discussão ética ou existencial, pois o percurso não se identifica com uma faixa etária ou maturacional e, sim, mostra-se em toda uma vida. Entendemos, igualmente, que tal pedagogia é insuficiente para o ensino de jovens, adultos e idosos (EJAI), pois que esse aprender

mais diretivo, conteudista, racional/instrumental e centrado no professor bloqueia as iniciativas singulares e a autonomia dos sujeitos. Então, mesmo que sejam crianças ou adolescentes, ela se coloca como corrosiva para o devir do sujeito, engessando-o numa identidade subalterna, dependente, fechada, idealizada, desde sempre (ROCHA, 2006). Os jovens, adultos e idosos já têm a cognição, a afetividade e a motricidade muito mais experienciadas e com expectativas outras quanto ao que aprender. Esses sujeitos se apresentam com possibilidades de assumirem sua autoaprendizagem, sua coautoria, buscam conteúdos mais significativos para sua realização individual/coletiva e, claro, nem todos terão o mesmo ritmo nos seus respectivos atos de aprendizagem (GAETA; MASETTO, 2013, p. 43-51). O professor terá um tratamento de facilitador ou mediador entre as necessidades e desejos e as informações/conhecimentos a serem encontrados por meio de técnicas e métodos que alternem atividades de concentração, debates e outras experimentais – valorizando mais o processo que o contéudo e respeitando a autodireção e o necessário diálogo, ouvir a fala do outro, compartilhar, colaborar e cooperar (BELLAN, 2005). Estamos falando, portanto, das experiências e habilidades desses alunos que requerem do mediador (não alguém que professe por eles, professor) compreender essa pragmática da significação do aprendizado, a prontidão para o aprendizado, em razão das vivências dos sujeitos (não mais identificados como sem luz, *alumenos*, ou sem voz, *infans*). Obviamente, não se trata apenas de ter ou não mais idade, mas de considerar nessa relação aquilo que temos chamado de maturidade associada, segundo Marlene de Sousa e Vera Cury (2014),

> [...] às experiências vividas e sobre as quais se refletiu, parece possibilitar o desenvolvimento de uma consciência maior a respeito de si mesmo, das próprias potencialidades e das responsabilidades diante

> da existência. A abertura a uma compreensão ampliada da realidade favorece o desenvolvimento de novos significados e de novas formas de lidar consigo mesmo e como mundo.
>
> [...] representa o momento de maior colheita de tudo aquilo em que se investiu e que se plantou durante a vida. Neste período, a pessoa reúne uma série de traços que lhe possibilitam viver de forma mais realística e menos ilusória, com maior capacidade de reconhecer os próprios sentimentos (p. 1-3).

Compreendido esse processo, a heutagogia trata especialmente do autodidatismo ou da "aprendizagem autodeterminada", pois aqui o sujeito/aprendiz escolhe os conteúdos e os métodos que lhe sejam mais significativos. Essa concepção nos remete aos processos educacionais e corporativos, que prescindem de rapidez e flexibilidade, e que venham a valorizar a reflexão pessoal e a interação humana com suas respectivas experiências, centrando-se mais no processo de aprendizagem que no ensino supostamente pretendido pelo mediador/facilitador. Não se pode negar uma vinculação de tal discussão com os atuais processos midiáticos e das TDIC que, desde os anos 90, trazem outras possibilidades para se pensar as relações entre formação humana e tecnologias. As tecnologias compreendidas desde os aparatos técnicos mais antigos, como inscrições em pedras, ou o papiro, até as TDIC contemporâneas, nas quais o ingrediente "velocidade", além da temática da compressão tempo-espaço, põem-se como diferenciais das técnicas anteriores. Contexto em que a Cibercultura nos leva a habitar, sob outros meios de relacionamento, com indivíduos atomizados, dispersos e anônimos que, fazendo uso de interfaces intrinsecamente virtuais, buscam reestruturar relações, práticas, atitudes, formas de pensar e/ou valores dos antigos espaços públicos, do âmbito privado, pessoal ou subjetivo ou do meio ambiente (LÉVY, 2008; GUATTARI, 2001).

CONSIDERANDOS PARA FINALIZAR O ARTIGO, MAS NÃO O DEBATE...

O Projeto realizado teve caráter de pesquisa e de extensão e concretizou algumas das etapas previstas, identificando poucas experiências de formação para professores de EJAI a distância, no Brasil e no Estado de Minas Gerais. Aproximamo-nos de um quadro da realidade nacional em que há poucos espaços para a formação do professor de EJAI. O que corrobora com a afirmação da VI CONFITEA (UNESCO, 2010) de que essa área da educação continua a ser subestimada, sem planejamento financeiro adequado, apenas como alfabetização básica e vocacional, falta de espaços para profissionalização e formação do educador-eja, sem monitoramento (p. 19s). Sentimos necessidade de olhar o EJAI em suas relações de aperfeiçoamento, inovação e formação com apoio das tecnologias (multimídia, compactação digital de vídeo etc.), computadores e redes (como a Internet e redes sociais) que transmitem informações extremamente rápidas e que exigem maior interatividade (homem-máquina). Nesse viés, destacar a relevância da interação e da interatividade e como repercutem na corporeidade, sensorialidade e racionalidade humana (PETERS, 2004; 2007, p. 22-25; SILVA, 2003). Trabalho que, por ora, não podemos explorar.

Outra coisa se relaciona com a centralidade de São João del-Rei, nas Vertentes[6], que nos investe de mais responsabilidades com um novo olhar para as mudanças ocorridas em direção à formação dos educadores, voltados para as questões relativas às exigências do homem pós-industrial e das TDIC e, nesse ca-

6 Pensamos que o projeto de especialização pode ser uma das possíveis respostas para essa demanda.

minho, para as práticas educativas baseadas em princípios da solidariedade, cooperação, diálogo e ética. Quanto a isso, Garcia diz: "Nós, educadores, que usamos a palavra como instrumento de trabalho, somos submetidos ao desafio de dividi-la, de forma criativa com o outro, para que o outro, afiando esse instrumento, possa potencializá-lo na reconstrução de si mesmo" (2001, p. 83). Urge criar e fortalecer relações grupais pautadas na confiança e aprendizagem mútua que favorecem a reflexão crítica e, fundamentalmente, a autonomia. No caso dos alunos da EJAI, ainda segundo Garcia, faz-se necessária a "prática da fala", um trabalho do professor no sentido de quebrar a timidez e o receio que sentem para falar e/ou expor suas opiniões e ideias, agora com possibilidades dos aparatos virtuais. Só quando o adulto se apropria de sua própria experiência é capaz de ter autonomia e começar a ler o mundo e o entorno social. Carecemos, então, de constante atualização dos saberes para não cairmos na marginalização, alienação ou mesmo vítimas e/ou colaboradores da sociedade do "conhecimento", do "consumo" ou do "risco". E, sim, pessoas críticas que sabem distinguir os exageros do discurso tecno-científico, da competitividade e da obediência mecânica, do repetitivo e da desumanização. Educadores que criem outras possibilidades de expressividade humana para além da servidão e da internalização (MÉSZÁROS, 2005). Fazer-se em constante hipercrítica das racionalidades que presidem esse nosso tipo de sociedade pós-industrial (neoliberalismo ou capitalismo tardio) e que permeiam a cultura, a política e o ensino aí inscritos.

Todas essas orientações estão em consonância com a perspectiva freireana de educação dialógica. Por fim, afirmamos que a EJAI necessita ser compreendida indissociada da Educação de Adultos ou da Educação Infantil e não seja uma adaptação da pedagogia infantil. De fato, seja uma construção do pensar andragógico e heutagógico, ou seja, orientação que percebe

a fala e a experiência dos sujeitos, seus interesses e desejos de autoformação para o mundo do trabalho ou para a qualidade de vida, o lazer e a convivência. Educação que não acolhe mais o direcionamento excessivo da perspectiva pedagógica tradicional, proposta que precisa, também, acompanhar os princípios e as diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado na formação de educadores dessa área, melhorando a divulgação e implementação das tecnologias midiáticas que podem sustentar outros processos de aprendizagem de alunos e professores nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Alfabetização e analfabetismo**: desafios para políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

ANUARIO ESTADÍSTICO DE AMÉRICA LATINA Y EL DE CARIBE 2010. Disponível em: <http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2010/esp/index.asp>. Acesso em: 03 jun. 2010.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.

BECK, Ulrich. **La sociedade del riesgo:** hacia uma nueva modernidad. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. **O que é globalização?** equívocos do globalismo: respostas à globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In. BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 217-227.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba,** v. 4, n. 6, p. 1-7, 1999.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista estudos históricos,** v. 7, n. 13, p. 97-114, 1994.

CLARET, J. **A idéia e a forma**: problemática e dinâmica da linguagem. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CORREA, Licínia Maria et al. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar. **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**. Poços de Caldas-MG, 2003.

DE AQUINO, Carlos T. Eira. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

FEATHERSTONE, M. O. **Desmanche da cultura-globalização, pós-modernismo e identidade.** São Paulo: Studio Nobel, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1988.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. População de Minas Gerais: Censo de 2010. Disponível em: <http://www.fjp.gov.br/index.php/servicos/82-servicos-cepp/1263-populacao-de-minas-gerais--censo-de-2010>. Acesso em: 11 nov. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 1999.

GAETA, Cecília; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior:** aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

GARCIA, Pedro. Uma experiência de formação de leitoras, com camadas populares através de rodas de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Ação Educativa, 2001.

GUATTARI, Felix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora34, 2001.

GUIA DAS CIDADES DIGITAIS. Disponível em: <http://www.guiadascidadesdigitais.com.br/site/pagina/censo-das-cidades--digitais-brasileiras>. Acesso em: 25 de set. 2008.

GUIMARÃES, Maria Lúcia Monteiro; SILVA, Elizabeth Pereira da; CARVALHO, Alessandra Aparecida de; MOURA, Mislene Martins de; CARMO, Vanessa Aparecida do. A prática educativa mineira em Educação de Jovens e Adultos: experiências exitosas nos municípios de Lagoa Dourada e Ritápolis. In: **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte: setembro de 2004. CD-ROM.

IBGE. Resultados do censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766>. Acesso em: 03 jun. 2010.

INEP. Indicadores educacionais da educação básica. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 05 dez. 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo: 2005.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. 1ª reimp. São Leopoldo,RS: Unisinos, 2004.

_____. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. 2ª reimp. São Leopoldo,RS: Unisinos, 2007.

PINK, Daniel H. **A revolução do lado direito do cérebro.** Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2005.

SARESP. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u15781.shtml>. Acesso em: 12/09/2005.

SEE/MG. Diagnóstico de eja no estado de minas gerais. Disponívelem: <http://forumeja.org.br/mg/sites/forumeja.org. br.mg/files/docmg.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2009.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOUZA, Marlene Marchi de; CURY, Vera Engler. **Significando o vivido na maturidade**: um estudo fenomenológico. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/poster1/07.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2014

MEC/SECAD. Agenda territorial de desenvolvimento integrado de alfabetização e educação de jovens e adultos. Brasilia: MEC, 2008.

RICHMOND, Mark.; ROBINSON, Clinton.; SACHS-ISRAEL, Margarete (Ed.). **O desafio da alfabetização global**: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das nações unidas para a alfabetização 2003-2012. Brasília: UNESCO, 2009.

ROCHA, Sílvia P. Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: FEITOSA, C.; BARRENECHEA, M. A. de; PINHEIRO, Paulo (Org.). **Nietzsche e os gregos**: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio: Brasília: Capes, 2006. p. 267-278.

ANÁLISE DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EAD

Marise Maria Santana da Rocha
Ludymilla Anunciação Cunha

RESUMO

O presente artigo visa apresentar a análise de percepções sobre avaliação e outros elementos que integram o processo de ensino e aprendizagem na EaD por diferentes atores desse processo. A prática avaliativa na modalidade a distância precisa pautar-se de alternativas contextualizadas, condizentes com a busca por uma educação de qualidade e, por isso, há que se efetivar de forma diagnóstica, processual e criteriosa. Para que isso ocorra, as fragilidades do processo pedagógico devem ser detectadas, a fim de que a busca por soluções viáveis seja realizada.

Assim, torna-se inquestionável a importância do sistema avaliativo para todo o processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a educação a distância e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo dessa prática. Por outro lado, torna-se necessária uma análise criteriosa das variáveis que perpassam essa modalidade de ensino, desde as ferramentas tecnológicas usadas como suporte na construção do conhecimento, por parte de professores e alunos, passando pela qualidade do material didático utilizado, até o relacionamento professor/aluno/tutor. Por esse motivo, realizou-se, neste trabalho, a aplicação de questionários entre esses três segmentos e procedeu-se à análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados.

Palavras-chave: Educação a Distância. Avaliação. Processo de Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo originou-se de trabalho apresentado no primeiro Seminário de Educação a Distância, promovido pelo Grupo de Pesquisa em EAD – GPEAD, da Universidade Federal de São João del-Rei, cadastrado no CNPq. O referido trabalho visava comunicar resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica – PIIC, pelas autoras desse artigo.

A realização dessa investigação pautou-se nos seguintes objetivos:

- Explicitar concepções de avaliação da aprendizagem implícitas em práticas pedagógicas de dois cursos de pós-graduação a distância.

- Analisar categorias e instrumentos avaliativos empregados nos cursos a distância selecionados para essa investigação.

Para atingir os objetivos propostos no projeto, optou-se por uma pesquisa com base no estudo de caso dando-se ênfase em procedimentos didático-pedagógicos e tendo-se como elementos orientadores a interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, a qualidade do ensino oferecido, a eficiência do material didático e do ambiente virtual e, em particular, o processo avaliativo.

Na etapa de coleta de dados, foram aplicados questionários entre alunos, professores e tutores dos dois cursos de pós- graduação a distância selecionados para conhecimento das diversas variáveis que permeiam o processo educativo nessa modalidade. Esses questionários continham indagações acerca dos ambientes de aprendizagem virtuais, dos relacionamen-

tos: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-tutor e professor-tutor, como também sobre a qualidade do ensino ministrado nos cursos.

Por meio da coleta e análise de dados, foi possível obter informações imprescindíveis para a compreensão da realidade pedagógica desencadeada nesses dois cursos de especialização, especialmente em relação às práticas avaliativas, foco dessa investigação.

SOBRE OS CURSOS INVESTIGADOS

Para a realização da pesquisa, selecionaram-se dois cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados pelo Nead/UFSJ, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, e voltados para a formação continuada de profissionais da educação.

O primeiro curso, denominado Práticas de Letramento e Alfabetização, com o objetivo de especializar professores alfabetizadores, foi estruturado em unidades curriculares que contemplam o estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos da aquisição do letramento e do processo de alfabetização.

O segundo curso denominado Educação Empreendedora visa à formação de professores na linha da pedagogia empreendedora, com base nos fundamentos do empreendedorismo e nas redes de cooperação e voltado para uma visão sustentável de desenvolvimento e solidária de vivência social.

Tendo em vista que se trata de cursos na modalidade a distância, destinados a profissionais do magistério em exercício, cabe ressaltar que o perfil dos cursistas demonstrou-se bem parecido nos dois.

A maioria deles é do sexo feminino, com idade média entre 30 e 50 anos e com mais de cinco anos de experiência em sala de aula. Muitas delas são mães de família e umas poucas já possuem outro curso de pós-graduação. Embora estejam na educação há vários anos demonstram pouca familiaridade com as questões tecnológicas, sendo que fazer um curso a distância representou para algumas delas o momento da sua alfabetização digital.

A matrícula no curso e o desejo de uma formação em nível de especialização se deram, muito, em função da busca por melhores salários e condições de trabalho, expressas nos Planos de Cargos e Salários de seus respectivos municípios.

SOBRE A EAD

A respeito da modalidade de ensino a distância pode-se destacar o avanço da mesma enquanto política pública que tem permitido a um número significativo de pessoas ter acesso ao nível superior de ensino.

Segundo Rocha e Moreira (2013, p. 113)

> Em decorrência das políticas de expansão do ensino superior no Brasil, o Ministério da Educação passa a incentivar e induzir ações educacionais voltadas para o ensino a distância, em meados dos anos 2000. Na tentativa de promover a democratização do acesso ao ensino superior e minimizar os problemas relacionados à necessidade de formação de profissionais, principalmente na área da educação, o governo federal passa a investir em iniciativas de educação a distância (EaD) em todos os níveis.

A busca pela inclusão de estudantes brasileiros a níveis mais elevados da escolaridade, acaba por traduzir-se em lança-

mentos de programas e iniciativas diversas no âmbito da educação a distância. Essas iniciativas têm se ampliado muito a partir do momento em que as instituições de ensino superior públicas do país, passaram a dar maior importância ao ensino a distância, enquanto mecanismo de ampliação de vagas em seu quadro de ofertas de curso.

Para Alonso (2010), as variáveis que se articulam na caracterização da EaD, nesse contexto de expansão do ensino superior no país, têm como base o Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que indica os elementos necessários para credenciamento das instituições interessadas em tal modalidade e os Parâmetros de Qualidade para a Educação a Distância.

A oferta de cursos de aperfeiçoamento, de graduação e pós-graduação, tanto *lato* como *stricto sensu,* tem marcado a ascensão do ensino a distância entre as universidades federais do país e, consequentemente, mudado a realidade acadêmica e profissional de inúmeros brasileiros e brasileiras nas mais diversas regiões.

No entanto, Rocha e Moreira (2013, p. 112) alertam que, " para que ocorra efetivamente a democratização no ensino superior, não basta apenas proporcionar acesso ao indivíduo, seja no ensino presencial ou a distância, mas sim garantir políticas de longo e curto prazo que promovam a equidade de oportunidades e recursos."

Sendo assim, mesmo com todas as iniciativas tomadas nas últimas décadas em relação à expansão do ensino superior, muito ainda há que se caminhar para que as políticas públicas educacionais sejam colocadas devidamente em prática e que representem definitivamente um compromisso com a inclusão social e com a conquista dos direitos do cidadão.

O processo de democratização educacional, segundo Dias Sobrinho (2010), é bastante complexo e, ainda em nossa contemporaneidade, não foi alcançado e somente a partir de mudanças estruturais na sociedade isso se tornará possível. Para o referido autor, "a educação antes de qualquer coisa tem que ser efetivamente percebida como bem público, direito social e dever do Estado", e essas percepções precisam se dar para além das linhas constitucionais.

SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Todo e qualquer processo pedagógico, seja ele presencial ou a distância, pode e deve ser avaliado. A avaliação faz parte do cotidiano do professor e do aluno e representa uma prática voltada para o acompanhamento das ações que compõem o planejamento e do percurso realizado pelos atores do processo educativo.

Para ter legitimidade e na medida em que envolve indivíduos de diferentes realidades, a prática avaliativa exige competência técnica, mas ao mesmo tempo não se revela politicamente neutra.

Segundo Fernandes e Freitas (2008, p.17),

> A avaliação é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. O avaliador seja ele o professor, o coordenador, o diretor, deve realizar a tarefa com a legitimidade técnica que sua formação profissional lhe confere. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político-pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar.

O avaliar, portanto, implica um conhecimento prévio das concepções de homem, sociedade e educação expressas no Projeto Pedagógico do Curso em questão e deve se desenvolver tendo como base as relações estabelecidas entre professor e aluno ao longo do processo educativo, numa perspectiva formativa. Torna-se, assim, uma ação a ser vista como ponto de partida e não como ponto de chegada.

> A realização de uma prática avaliativa, ao longo do processo, conduz o planejamento e constrói seus instrumentos a partir das interações que se vão organizando no âmbito da sala de aula, tendo em vista a compreensão dos alunos nos conteúdos trabalhados. Portanto, a avaliação tem como ponto principal dar informações sobre as ações de aprendizagem e, por isso, não pode ser realizada no fim do processo, para não perder seu propósito. Essa é a perspectiva da avaliação formativa (ARAUJO, 2010, p.13)

E além desse caráter formativo, a avaliação da aprendizagem se reveste de um caráter mediador, ao possibilitar a ruptura com uma prática autoritária e unidirecional que tem levado os educadores, em geral, a tomadas de decisão equivocadas e injustas.

Essas atitudes tão prejudiciais ao processo pedagógico como um todo, na medida em que desvirtuam a essência da ação avaliativa, são consequência de percepções errôneas sobre essa prática.

Perceber os estudantes como construtores de sua própria aprendizagem pode contribuir para o avanço das percepções dos professores sobre a verdadeira função da avaliação e realçar o seu caráter mediador.

> Avaliação mediadora pretende opor-se ao modelo de "transmitir – verificar – registrar" e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar e favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção

> de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (2011, p.118).

Para que essa função formativa e mediadora da avaliação seja valorizada no espaço escolar, é necessário que se reconheça as diferentes realidades de onde se originam os estudantes e a diversidade de culturas, valores e crenças com que se convive nesse espaço. Compreendendo essas questões o educador compreenderá, também, que deverá respeitar a forma e o ritmo de aprendizagem de cada um.

De acordo com Araujo (2010, p. 20)

> [...] a ideia é de que os alunos aprendem de formas diferentes e que o tempo para aprender quase sempre não é o mesmo para todos, a partir das experiências anteriores e vivências pessoais de cada aluno aliadas à compreensão de que o papel da escola deva ser o de incluir, de possibilitar as condições necessárias para que o aluno cresça e desenvolva todos os seus aspectos e seja capaz de realizar aprendizagens significativas, pela vida, socializando experiências, perpetuando e construindo cultura.

Para além do respeito às individualidades, necessidades e limitações dos alunos no processo avaliativo é preciso se atentar para o significado do "erro cometido", numa perspectiva da assimilação da aprendizagem.

Esse erro, quando visto apenas com a intenção de aprovação ou reprovação, pode ser interpretado como incapacidade para a aprendizagem e levar o professor a atitudes punitivas e radicais, quando deveria ser um balizador para a interpretação do desenrolar de todo o processo pedagógico.

> Tanto o "sucesso/insucesso" como o "acerto/erro" podem ser utilizados como fonte de virtude em geral e como fonte de "virtude" na aprendizagem escolar. No caso da solução bem ou malsucedida de uma busca, seja ela de investigação científica ou de solução prática de alguma necessidade, o "não sucesso" é, em primeiro lugar, um indicador de que ainda não se chegou à solu-

> ção necessária, e, em segundo lugar, a indicação de um modo de "como não se resolve' essa determinada necessidade. O fato de não se chegar à solução bem-sucedida indica, no caso, o trampolim para um novo salto. (LUCKESI, 2003, p. 56)

Nessa direção, nos momentos de avaliação, interpretar o erro se faz necessário tendo em vista que essa interpretação pode auxiliar professores e alunos na compreensão de como o processo pedagógico se desenvolve e que caminhos tomar a partir daí.

Ainda para Luckesi (2003, p. 57),

> Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela Ciência ou pela Tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. Há que se observar que o erro, como manifestação de uma conduta não aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dá a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, consequentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente.

Sendo assim, todo educador deveria buscar compreender melhor as situações em que ocorrem o erro e delas tirar estratégias viáveis para uma efetiva aprendizagem.

SOBRE PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EAD

Nessa investigação, procedeu-se ao levantamento e à análise dos dados, com base em depoimentos e respostas aos questionários aplicados em segmentos diversos da EAD (sete professores, quarenta e quatro tutores e cento e cinquenta alu-

nos) e, a partir de documentos referentes à estrutura curricular dos dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, ofertados na modalidade a distância pelo NEAD/UFSJ, a saber: "Práticas de Letramento e Alfabetização" e "Educação Empreendedora".

Os questionários aplicados versaram sobre questões que buscaram retratar as concepções dos atores do processo de ensino e aprendizagem da EAD quanto ao: Relacionamento tutores/professores/ alunos, Material Didático, Processo avaliativo e Qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem, com as opções de resposta entre excelente, boa, regular, ruim e péssima e foram assim distribuídas:

1) Como você considera o seu relacionamento com os alunos.

2) Como você considera o seu relacionamento com os tutores/professores.

3) Como você considera o material didático do seu curso.

4) Como você considera a linguagem presente no material didático do curso.

5) Como você considera o processo avaliativo adotado em seu curso.

6) Como você considera os instrumentos de avaliação utilizados em seu curso.

7) Como você considera a coerência entre o conteúdo ensinado e o processo avaliativo.

8) Como você considera a qualidade do processo de ensino do seu curso.

9) Como você considera a qualidade da aprendizagem dos alunos do seu curso.

10) Como você considera a modalidade de Educação a Distância:

Os resultados das respostas dadas sobre esses itens são apresentados nos gráfico e comentados a seguir:

Relacionamento

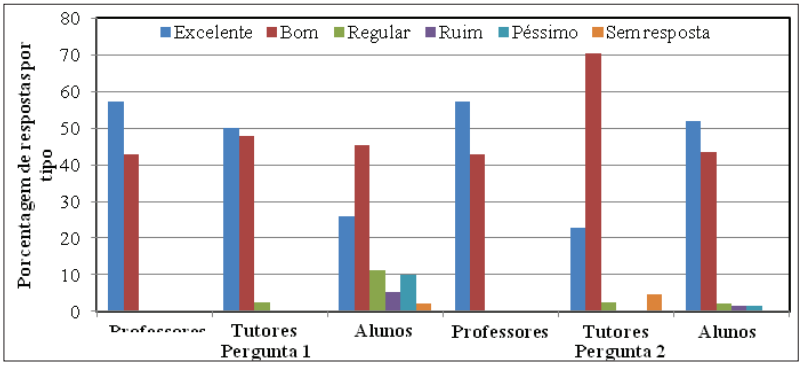


Gráfico 1 – Resultados das perguntas sobre "Relacionamento".

Os resultados apontam para certa satisfação expressa na maioria das respostas. Detectou-se que foi entre o segmento dos alunos que apareceu um maior número de respostas negativas, num total de cerca de 30%, com a alegação da baixa frequência dos professores ao Ambiente Virtual de Aprendizagem. Mas essa ausência foi plenamente justificada pela proximidade e intervenções dos tutores.

As formas de contato apontadas pelos atores da EaD foram: *e-mail*, fóruns de debate e os *chats*. Mesmo separados fisicamente foi possível um bom relacionamento virtual, pois as dificuldades temporais e espaciais foram facilmente superadas.

Material Didático

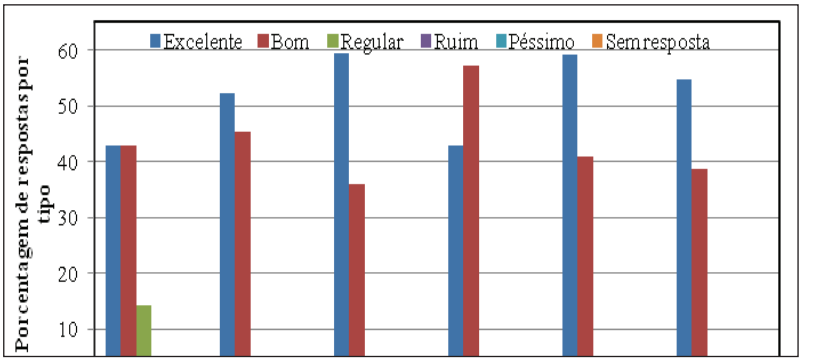


Gráfico 2 – Resultados das perguntas sobre "Material Didático"

O material didático utilizado nos cursos é produzido por professores conteudistas e consistem em livros didáticos, apostilas, os textos para a Plataforma e indicação de bibliografias adicionais.

O material didático foi considerado de boa qualidade e a linguagem dialógica utilizada foi bastante elogiada, por tornar a leitura mais atrativa e prazerosa. Os elementos não textuais como figuras, vídeos e outros, também foram citados como elementos motivadores importantes.

Processo Avaliativo

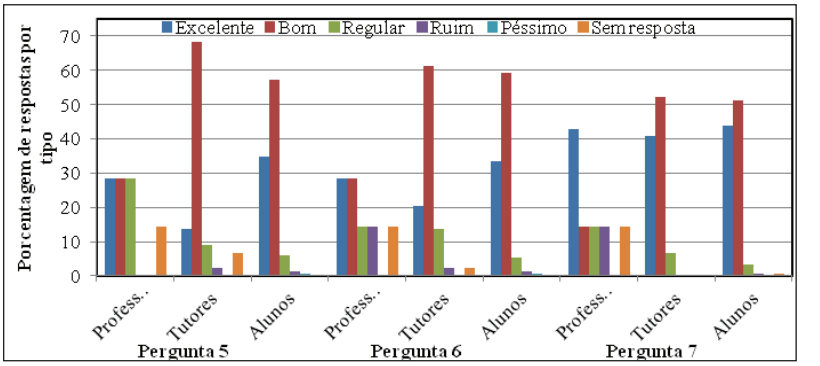


Gráfico 3 – Resultados das perguntas sobre "Processo Avaliativo".

Nessa questão, predominaram as respostas positivas sobre o "Processo Avaliativo", com a percepção dos professores de que ainda há necessidade de melhorias no processo de avaliação do curso, tendo em vista que, nas perguntas 5, 6 e 7, as respostas de caráter negativo perfizeram aproximadamente 42%, 42% e 58%, respectivamente. A insatisfação se dá segundo justificativas pelas baixas participações e/ou má qualidade nas atividades realizadas pelos alunos, especialmente as discussões em fóruns.

Surgiram colocações também sobre o fato de as atividades avaliativas estarem em algumas unidades curriculares muito presas aos textos dos materiais didáticos, bastando simplesmente a leitura e a memorização dos mesmos, comprometendo, assim, a construção do conhecimento. Isso representaria influências negativas na formação de futuros profissionais.

Os fóruns, os *chats*, o envio de trabalhos escritos e as atividades realizadas nos polos presenciais foram os instrumentos utilizados no processo de avaliação.

A qualidade das interações realizadas indica a relevância do acompanhamento dos tutores à construção de conhecimentos por parte dos alunos. O educador pôde verificar o avanço da aprendizagem nas várias possibilidades de participação dos alunos nos fóruns de debates promovidos em cada módulo de estudo, diferentemente das provas e trabalhos escritos tão consagrados nos cursos presenciais.

Qualidade do Processo Ensino / Aprendizagem

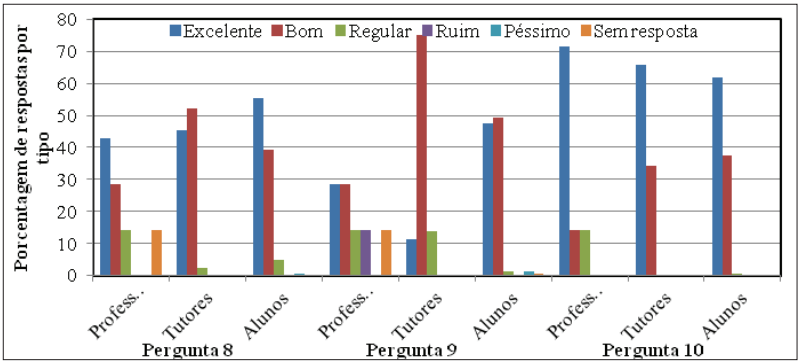


Gráfico 4 – Resultados das perguntas sobre "Qualidade do Processo de Ensino / Aprendizagem".

As perguntas dos questionários sobre a "Qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem" estão relacionadas ao processo avaliativo, considerando-se que tanto a qualidade do ensino quanto a qualidade da aprendizagem só podem ser qualitativamente verificadas por meio de uma adequada prática avaliativa.

Os resultados apontam que a maior parte dos investigados acredita que a qualidade do ensino e da aprendizagem em seus cursos é excelente ou boa. Uma pequena minoria qualifica o processo de ensino como regular, apontando a má preparação dos educadores para a modalidade de EaD.

Quando solicitados a opinar sobre a modalidade de educação a distância em geral, novamente os sujeitos da pesquisa demonstraram, quase na sua totalidade, posições positivas em sua relação a EaD, com pouquíssimas respostas qualificando-a como "regular" e nenhuma resposta com outra classificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação na educação é um processo que não se limita somente a quantificar a aprendizagem dos alunos, mas que acaba concomitantemente, proporcionando uma análise de todo o processo pedagógico e dando suporte ao planejamento e as suas reformulações ao longo de um curso.

O processo avaliativo tende a apontar alternativas para a melhoria da modalidade de ensino a distância, sendo que a falta de melhor conhecimento, treinamento e capacitação de todos os sujeitos envolvidos comprometem uma melhor interação e uso das ferramentas virtuais.

Diante dos resultados colhidos e analisados nesta pesquisa verificou-se que o ensino a distância foi bem aceito pelos alunos dos cursos em análise e a prática avaliativa neles adotada tem atendido bem às expectativas da maioria dos cursistas e é bem aceita pelos demais atores do processo.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010.

ARAUJO, Myriam M. L. de. Avaliação da Aprendizagem. **Caderno Didático dos Cursos de Pedagogia a Distância.** UAB, Universidade Aberta do Brasil. 2010

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade,** v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Marise M. S.; MOREIRA, Carolina M. R. Tecnologia e Expansão do Ensino Superior: a experiência NEAD/UFSJ. In: ROSADO, L. A. S.; BOHADANA, E. D. B.; FERREIRA, G. M. S. **Educação e tecnologia:** parcerias 2.0. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2013, p. 104-126.

OS IMPASSES DA COORDENAÇÃO DE POLO E A TUTORIA PRESENCIAL: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO POLO DE FRANCA

Cláudia Alexandra Bolela Silveira

RESUMO

A Coordenação de Polo do programa Universidade Aberta do Brasil constitui uma função importante na engrenagem que compõe a proposta do Governo Federal para a Educação a Distância. Um dos aspectos da atividade do Coordenador de Polo, entre vários consiste na relação com o Tutor Presencial de cada curso, acompanhar e estimulá-los no desempenho de suas funções, no cumprimento do horário no Polo, relatórios, entre outros. Trata-se de uma tarefa que requer uma habilidade para

lidar com as várias formas de atuação requeridas aos tutores pelas Universidades às quais estão vinculados. Neste contexto, o presente artigo tem o objetivo de apresentar, a partir de um relato crítico, a experiência da Coordenação com a tutoria presencial do Polo UAB de Franca. Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico, tendo em vista que a pesquisadora/autora constituiu parte integrante do campo de estudo pesquisado. Os dados foram levantados a partir da vivência da Coordenadora de Polo com os Tutores Presenciais ao longo do ano de 2010. A análise dos dados foi de cunho qualitativo em decorrência de caracterizar um estudo de caso de uma realidade específica. Os resultados evidenciaram a importância de uma atuação a partir da perspectiva de uma gestão democrática, em que todas as instâncias são ouvidas possibilitando o levantamento de problemas ao mesmo tempo em que se buscam soluções compartilhadas por todos os envolvidos no processo.

Palavras-chave: Gestão de Polo. Educação a Distância. Tutoria. Coordenação.

INTRODUÇÃO

A relação coordenadora de Polo com tutor presencial no Polo de apoio presencial ocorre fundamentalmente a partir do objetivo dos cursos oferecidos nos quais cada tutor atua. Para garantir o bom andamento do curso e a efetiva participação dos alunos, o tutor presencial precisa acompanhar de perto o desempenho dos mesmos, contatá-los, promover encontros "não obrigatórios" para grupos de estudo, confraternização para favorecer a integração entre eles, garantindo, assim, melhor desempenho e maior envolvimento com o curso. Além da elaboração dos relatórios mensais, aplicar as avaliações presenciais e auxiliar a secretaria do Polo no período de matrícula, no atendimento aos alunos e público em geral. .

O coordenador de Polo, por sua vez, precisa acompanhar o desempenho do tutor, sua frequência no Polo, atuação e elaboração dos relatórios de curso. Ao exercer esse papel, o coordenador lida com uma série de fatores, como as divergências entre as orientações das universidades descritas a seguir:

- Há Universidades que restringem a função do tutor presencial exclusivamente a questões administrativas, ao passo que outras, capacitam os tutores e atribuem aos mesmos a função pedagógica junto aos alunos do curso.

- Há Universidades que cumprem o edital, determinando o cumprimento do horário de 20 horas/semanais aos tutores, enquanto outras determinam em edital de 8 a 10 horas/semanais.

- Há Universidades que possuem dois tutores presenciais para 50 alunos, enquanto outras, um para cada grupo de 50 ou 60 alunos.

- Os tutores presenciais da graduação, principalmente na área de exatas, são mais solicitados pelos alunos, pois são mais dependentes e apresentam maiores dificuldades quanto a essa modalidade de ensino, enquanto os alunos da pós-graduação são mais autônomos e buscam o Polo em situações específicas.

- Os tutores questionam muito o valor da bolsa de ensino e pesquisa que a UAB/CAPES oferece para o tutor desempenhar sua função tendo em vista que a função requer uma formação específica e qualificada.

Nesse contexto, administrar as demandas do Polo e da Universidade passando por essas diversidades que possibilitam conflitos, questionamentos e a insatisfação dos tutores, se torna bastante difícil. Assim, fica a pergunta: Como exercer uma gestão democrática, garantindo o direito e a motivação de todos no desempenho da função diante do contexto exposto?

A TUTORIA NA PERSPECTIVA DA UAB

O tutor, no programa da Universidade Aberta do Brasil, tem a função de atuar junto aos alunos, constituindo um integrante fundamental para que o processo ensino- -aprendizagem a distância se concretize efetivamente.

A atuação do tutor acontece na mediação entre aluno e professor conteudista, buscando esclarecer todas as dúvidas que os alunos encontram em seu processo de aprendizagem, sempre amparados pelas orientações do professor conteudista, o responsável pelo conteúdo da disciplina.

O programa Universidade Aberta do Brasil define o tutor como:

> [...] o profissional selecionado pela IPES vinculada ao Sistema UAB para o exercício das atividades descritas a seguir. No entanto, cabe às instituições de ensino determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos (2012).

Quanto às atribuições, estabelece que a função do tutor seja:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;

- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;

- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (2012).

O manual de tutores do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA) acrescenta alguns requisitos às atividades a serem desenvolvidas pelos tutores, como citado a seguir:

> 1. O TUTOR PRESENCIAL preenche instrumento [...] diariamente que dará subsídio para a construção do Relatório de Tutor Presencial [...] que deverá ser entregue todo dia **15 de cada mês** ao Coordenador de Polo, para que o mesmo, após análise, encaminhe ao Coordenador do Curso com parecer (apto ou inapto) para posterior ordem de pagamento à Coordenação Adjunta da UAB.
>
> 2. O Instrumento e o Relatório devidamente preenchidos são condição para o pagamento do Bolsista UAB.
>
> 3. Tais documentos deverão ser arquivados (originais) na Coordenação do Curso e cópias, acompanhando memorando de pagamento, que serão repassados ao setor pedagógico, para posterior análise. (IFPA, 2009, p. 11)

O documento citado condiciona o pagamento da Bolsa à execução dos relatórios mensais e entrega na data prevista, o que denota a importância do acompanhamento que o tutor deve ter sobre o desempenho do aluno, assim como o coordenador de tutores e de Polo sobre o desempenho do tutor.

CARACTERÍSTICA DO POLO DE APOIO PRESENCIAL DA UAB

O Polo de Apoio Presencial tem como função operar como um braço da Universidade que está próximo do aluno, para que esse possa recorrer durante a realização de seu curso. Dessa forma, o Polo faz a mediação entre a Universidade, que fisicamente está distante, e o aluno, além da mediação entre o Mantenedor do Polo, as Universidades e a UAB/CAPES/MEC.

A estrutura física do Polo de Franca conta com uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala de tutoria coletiva e duas salas de tutoria para atendimento individual, um laboratório de informática exclusivo do Polo e dois compartilhados, cinco salas de aula, uma sala de projeção para videoconferência e um auditório que comporta cem pessoas em cada espaço, cozinha, banheiros masculino, feminino e com acessibilidade, uma biblioteca, sendo muitos desses espaços compartilhados com a Secretaria da Educação, tendo em vista que o Polo está situado no prédio da Secretaria Municipal de Educação, o que nos facilita ter uma boa infraestrutura.

Quanto aos recursos humanos, possui:

- 1 Coordenador de Polo
- 1 Secretário
- 1 Estagiário
- 19 tutores
- 2 Bibliotecárias

- 1 Zelador
- 3 Técnicos de Informática
- 1 Auxiliar de limpeza

O coordenador de Polo é responsável por toda organização e manutenção do Polo no âmbito físico e humano, portanto, os tutores, o secretário e o estagiário reportam diretamente ao coordenador, que deve gerenciar suas demandas, o que ocorre num diálogo cotidiano constante com todos, através dos relatórios de cursos que os tutores devem elaborar mensalmente e de reuniões bimestrais, ou extras, sempre que há demanda proveniente do curso, dos tutores, de alunos, entre outras.

O Polo se localiza em uma região central da cidade, local privilegiado e de fácil acesso para atendimento aos alunos dos cursos oferecidos pelas Universidades Federais através do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Oferece aos alunos espaço para realizarem as atividades do curso pela internet, no laboratório, salas de aula para realizarem grupos de estudos, biblioteca, serviço de secretaria acadêmica e atendimento pelos tutores acerca das demandas do curso, além de um grande espaço aberto com jardins e árvores para que possam interagir informalmente e confraternizar.

CONTEXTUALIZANDO A SITUAÇÃO-PROBLEMA

A situação conflituosa ocorreu no setor de tutoria durante o ano de 2010, tendo em vista que o número de universidades

oferecendo curso e tutores aumentou no Polo e surgiram questionamentos acerca das diferenças existentes nas orientações das universidades sobre do desempenho efetivo que o tutor deveria realizar e o cumprimento de seu horário.

O ponto central do conflito foi no momento em que iniciou no Polo um tutor que, de acordo com o edital do seu processo seletivo, deveria cumprir o horário de 8 a 10 horas semanais, no Polo, e 5 horas semanais, acessando a plataforma do curso extra, fora do horário cumprido no Polo. Sua função estritamente administrativa, situação que causou uma grande inquietação entre os tutores que exerciam também função pedagógica além da administrativa e sempre cumpriram 20horas semanais de tutoria.

Essa situação culminou em outros questionamentos pelos tutores acerca do número de alunos por tutores, que também se diferenciava de uma universidade para outra, sobrecarregando os tutores que trabalham com um grupo de 50 ou 60 alunos. Além da queixa dos tutores da graduação, que se comparavam aos da pós-graduação, os quais são pouco procurados pelos alunos, enquanto os da graduação são muito solicitados.

Enquanto coordenadora do Polo, pesquisadora/autora deste artigo, deparei-me com esse contexto, constatei a insatisfação dos tutores diante da diversidade exposta, além da bolsa de ensino e pesquisa, que recebem para atuar como tutores, que tem um valor muito baixo e requer uma formação especializada do tutor.

ANALISANDO O CASO E BUSCANDO CAMINHOS

Na tentativa de realizar uma gestão democrática e compartilhada, a primeira ação, para buscar uma solução para a situação exposta acima, foi me reunir com os tutores e levantar as dificuldades e as insatisfações que vinham enfrentando.

Diante da confirmação da situação problema que enfrentava através do levantamento realizado junto aos tutores, foi proposto pensarmos juntos algumas alternativas para buscarmos caminhos e soluções.

> Uma Gestão Compartilhada [...] supõe a adoção da negociação para superar dificuldades inerentes à sua institucionalização, sua utilização/apropriação e a capacitação dos atores envolvidos. [...] Entende-se negociação como processo de buscar aceitação de ideias, propósitos ou interesses visando ao melhor resultado possível, considerando oportunidades que as partes envolvidas tiveram de argumentar, ouvir e chegar a resultados. [...] envolve tomada de decisão, comunicação, motivação, administração de conflitos (GOMES, LOPES, 2000, p.26).

Ficou claro o quanto as pessoas buscam e defendem as ações que vão favorecê-los e, muitas vezes não se preocupa com o bem maior da instituição, que é o Polo, assim, a primeira tentativa por decisão do grupo foi para tentar a diminuição das horas semanais de tutoria.

Tal contexto nos faz refletir até que ponto a negociação dentro de uma gestão compartilhada vai beneficiar os dois lados, ou seja, como os tutores vão defender o lado do Polo em detrimento de um benefício próprio? *O desafio que se coloca é o de superar o paradigma burocrático, que favorece o desenvolvimento de práticas individualistas, fragmentadas e hierarquizadas, em di-*

reção a estruturas de organização que promovam a socialização das soluções dos problemas (GOMES, LOPES, 1999-2000, p. 5).

Numa sociedade capitalista, individualista e extremamente competitiva parece utopia esperar uma atitude que seja em benefício do grupo e da instituição e não dos interesses individuais.

Por outro lado, a função do Coordenador de Polo requer uma atuação que atenda os dois lados, tanto dos tutores quanto da instituição, seguindo sempre as leis e diretrizes do programa no qual todos estão inseridos.

Outras propostas de ações levantadas pelo grupo estão elencadas, a seguir:

1. Levantamento, no edital de seleção de cada tutor, acerca da carga horária determinada para tutoria, o número de alunos para cada tutor.

2. Levantamento, nos documentos da UAB/MEC, sobre as funções do tutor, carga horária e o número de alunos para cada tutor.

3. Contato da coordenadora de Polo com o Coordenador UAB de cada universidade, para verificar as possibilidades de alteração na carga horária.

4. Levar a proposta de aumento de bolsa de tutoria e demais funções UAB para o III Encontro Regional de Coordenadores UAB da Região Sudeste.

As ações foram colocadas em prática e os resultados decorrentes estão descritos, a seguir:

1. Algumas universidades abriram a possibilidade de rever legalmente a alteração da carga horária semanal cumprida pelo tutor presencial, enquanto outros coordenadores de curso deixaram claro que a pessoa estava ciente da carga horária estabelecida no edital, quando prestou o processo seletivo, o que abriu possibilidade de mudanças para alguns tutores, e não para outros. Também houve coordenador UAB que deixou claro que tal proposta seria possível somente com o aval documentado da UAB/CAPES/MEC.

2. A proposta do aumento de bolsa foi levada para o III Encontro Regional de Coordenadores UAB, em Brasília, ocasião na qual o Diretor UAB se posicionou sobre a importância de melhorar o valor da bolsa, que já teve um reajuste de R$600,00 para R$765,00, de 2008 para 2009, porém, que o processo é burocrático e, no momento, estavam se dedicando a outras instâncias mais urgentes como a institucionalização da UAB.

3. Quanto ao número de alunos por tutor foi esclarecido pelos Coordenadores de Curso das Universidades que os mesmos seguem a planilha de custo do curso quando o projeto pedagógico do curso é elaborado e que há essa margem de liberdade para trabalhar e alguns cursos estão tentando ampliar o número de tutores a distância, selecionando-os de acordo com a área ou disciplina específica, assim diminuindo o número de tutores presenciais.

4. Quanto às funções exercidas pelos tutores presenciais e a distância, a UAB/MEC unificou as funções, porém algumas universidades continuam mantendo a mesma postura de diferenciar a função, o que foi trabalhado com

os tutores é que ter liberdade de atuar na parte pedagógica é fundamental para o enriquecimento e a experiência profissional em detrimento de ficar restrito às questões administrativas do curso.

> [...] abordaremos a tutoria. [...] Seu papel e função, distintos daqueles do professor, constitui um vínculo entre os estudantes e demais elementos que conformam o sistema. Trata-se, sobretudo de uma ação primordial ao desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, assim como contribui para a permanência do estudante no programa (GOMES, 2004, p. 4).

Diante dos resultados apresentados, fica evidente que ainda estamos longe de alcançar as soluções para os dilemas da relação coordenação e tutoria. Porém, a possibilidade de ter compartilhado e buscado posicionamentos das instâncias que estão além do Polo foi importante para que todos os envolvidos pudessem verificar que é uma solução que depende de vários fatores e não podem ser tomadas medidas imediatas no Polo, porém é possível pensar possibilidades de ações em conjunto para entender melhor o processo e lutar para a melhoria.

> Não existe apenas uma maneira de organizar um sistema de ensino a distância. As estruturas organizativas irão depender da concepção do curso, dos objetivos, do perfil dos alunos e do tamanho do sistema com relação à oferta. A configuração de um sistema deve ocorrer, [...], sobretudo, pela demanda social estrutural dos avanços tecnológicos e pela necessidade da educação ao longo da vida cobrada nas sociedades contemporâneas (GOMES, 2004, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um aspecto importante decorrente dessa experiência foi a oportunidade enquanto coordenadora de Polo de apresentar

aos tutores as restrições a que a Coordenação de Polo está sujeita. Diante de algumas demandas do setor, as decisões envolvem fatores, leis e determinações de várias instâncias e não somente do Coordenador do Polo.

Tornou-se significativa, também, a possibilidade de evidenciar para todos que os aspectos institucionais do Polo, como o bom andamento do setor, a qualidade do atendimento e o cumprimento de sua missão, precisam estar acima dos interesses individuais de cada membro do processo.

Este artigo não tem a pretensão de esgotar o tema trabalhado, ao contrário, propõe aspectos a serem discutidos e pensados acerca da relação Tutoria e Coordenação de Polo, para que novos estudos e pesquisas possam ser realizados dentro dessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil/CAPES. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29> Acesso em: 08 mar. 2012.

GOMES, Carmenísia, Jacobina Aires; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. **Gestão Compartilhada na Educação a Distância.** Brasília:MEC/SEED, 2000.

_____. **Gestão de Sistemas de Educação a Distância** – A teoria e a Prática no contexto de um programa de formação de especialistas em ambiente internet. S.l. 1999-2000.

GOMES, Carmenísia. Gestão de Sistema de Educação a distância: a questão do acompanhamento desenvolvido em ambiente virtual. **Congresso Internacional de Educación Superior – Universidad 2004/ VI Taller Internacional de Educação a Distância,** Havana – Cuba, 2004.

IFPA - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Manual de atribuições do Tutor Presencial.** Belém: Pará, 2009. Disponível em: <www.ifpa.edu.br/index.php?option=com_docman...pt> Acesso em: 08 mar. 2012.

CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NA ATUAÇÃO DO TUTOR NA EAD

Jussara Maria Horta

Roselene Andrade Teixeira Avila

RESUMO

A Educação a Distância tende doravante a aparecer cada vez mais como uma modalidade de educação extremamente adequada à formação contínua coerente com as novas demandas decorrentes do novo contexto da sociedade contemporânea. Dentre os principais fatores de interferência no processo ensino-aprendizagem em EAD, destaca-se a interação entre o aluno

e o tutor. Diante dessa perspectiva, o estudo presente parte-se para uma discussão dos “prováveis” elementos que fazem parte dos modelos pedagógicos relacionados à mediação do tutor. As reflexões apresentadas advêm de leituras de obras dedicadas aos teóricos da EAD e de outras áreas afins, bem como da experiência vivenciada no contexto acadêmico da instituição pública.

Palavras-chave: Educação a Distância. Interação tutor e aluno. Teorias Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Educar é aprender, aprender é planejar, desenvolver ações, receber, selecionar e enviar informações, estabelecendo conexões entre o “fazer” e o “compreender”. Não basta só informação e conhecimento. Educar é também gerenciar processos, em que, de um lado, direciona à autonomia e à liberdade, e, do outro, busca a identidade e os valores para a compreensão do mundo e construção do conhecimento. O sistema de tutoria deve induzir a dinâmica da inter-relação da conjuntura de produções e desenvolvimento de projetos colaborativos dentro de um ambiente virtual.

CONTEXTO SOCIAL DA ATUAL SOCIEDADE

O avanço da tecnologia de informática e a consequência da multiplicação de dados proporcionam um volume crescente do conhecimento em diversas áreas do saber. Ao lado dessa construção informacional, imperceptivelmente, a mídia articula a desconstrução/construção cultural regida pelas questões ideológicas e políticas, ao mesmo tempo em que dinamiza o modo de ser e de viver da sociedade.

A internet possibilitou o compartimento de informação, o rompimento de barreiras espaço-temporais e o estabelecimento de cooperação e interatividade entre os indivíduos, os quais diversificam o uso da mesma para os mais variados fins, criando-se redes sociais. Dentre das redes, inúmeras interfaces da comunicação estão voltadas para as relações dialógicas e o intercâmbio de conhecimentos de aprendizagem em múltiplas interações. Todos podem ser ensinantes e aprendizes nesse ambiente: o conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento da interpretação, da compreensão da informação.

Dentro desse contexto, surge o papel da educação em cumprir o seu papel social no sentido de desenvolver a multiculturalidade e a diversidade necessária à inserção de todos, como cidadãos, nas práticas sociais e nas relações do trabalho.

Nessa perspectiva, a Educação a Distância tem representado em sua base a ideia de democratização, uma modalidade de ensino responsável pela inclusão social de inúmeras pessoas que buscam oportunidades de educação para o resgate de sua cidadania. A EAD utiliza meios de comunicação não tradicionais

em que cada sujeito passa a efetivamente produzir o seu conhecimento através das mediações midiáticas. O uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) possibilita a interatividade do aluno e professor, "quebra" a distância física dos personagens, potencializa o desenvolvimento da aprendizagem e a construção de um "saber fazer".

Dessa forma, a EAD, na visão de Preti (1996, p.112), oferece uma nova dimensão pedagógica ao processo de ensino-aprendizagem:

> Propõe-se uma nova maneira de se fazer educação, uma concepção e uma prática de ruptura com as formas tradicionais de se ensinar na universidade (uma ruptura epistemológica). Esta modalidade alternativa oferece uma nova relação pedagógica, pois o professor deixa de ser o eixo, o ponto estratégico da relação. Ele continuará professando seu credo via material didático que irá produzir numa postura dialogal com o interlocutor. E o estudante, o outro parceiro do diálogo, da interlocução, será convidado a abandonar a postura passiva, para conduzir sua própria formação. Passa ser o centro de todo o processo de aprendizagem. Há um movimento interativo e dialético, uma comunicação bidirecional do estudante com o autor, através do material didático. Portanto, aposta-se na autonomia, no autodidatismo, na capacidade do estudante aprender por si. Ainda mais que se trata de um estudante adulto e que não deverá sentir-se "sozinho, isolado".

BREVE HISTÓRICO DA EAD

A EAD surgiu da necessidade do preparo profissional e cultural de pessoas que, por inúmeros motivos, não podiam frequentar o ensino regular, e evoluiu juntamente com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico e cultural, as quais determinaram não somente o ambiente educativo, como toda a sociedade. Assim, a expansão da EAD apresentou em diferentes

fases ou gerações em culminância com o advento dos avanços tecnológicos.

A evolução da Educação à Distância			
Fases/Gerações	Época	Tecnologia	Mediação Pedagógica
1ª Geração (Geração Textual)	1890	Impressa	Caracterizou-se pelo estudo por correspondência em um único texto. Interatividade escassa, instrução isolada, baseada em autoaprendizagem. Exemplo: O Instituto Brasileiro.
2ª Geração (Geração Analógica)	Início Século XX	Rádio e Televisão	Os materiais escritos passaram a ser acompanhados por emissões radiofônicas e de televisão. Com o acesso ao telefone, os alunos eram monitorados, tornando-se a primeira possibilidade de interação. Predominância dos telecursos. Exemplo: o Telecurso da Fundação Roberto Marinho.

3ª Geração (Geração Sistêmica)	Anos 60	Computador e Telecomunicações	Com a integração da mídia surge o modelo de aprendizagem à distância respaldada por instituições públicas. Caracteriza-se pela flexibilidade de tempo, de local e de ritmo. Viabilização da interação de forma síncrona e assíncrona. Exemplo: Universidades Abertas.
4ª Geração (Geração Teleconferência)	Anos 80	Teleconferência e Audioconferência	Transmissão por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite e redes de computadores
5ª Geração (Geração Net)	Dias Atuais	Internet/ *Web*	Caracteriza-se pelo ensino e aprendizado *on-line*, em classes e universidades virtuais, baseados em tecnologias da internet, com uma maior qualidade e rapidez nas interações dos participantes.

Fonte: Adaptado de MOORE, M.; KEARSLEY, G. 1996.

Conforme o Professor Azevedo (2000, p.45):

> A aplicação de novas tecnologias na Educação a Distância (EAD), especialmente aquelas ligadas à Internet, vem modificando o panorama dentro deste campo de tal modo que seguramente podemos falar de uma EAD antes e depois da Internet. Antes da *Internet* tínhamos uma EAD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de um-para-muitos (rádio, TV) ou de um-para-um (ensino por correspondência). Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: um-para-muitos, um-para-um e, sobretudo, muitos-para-muitos. É esta possibilidade de interação ampla que confere à EAD via Internet um outro *status* e vem levando a sociedade a olhar para ela de uma maneira diferente daquela com que olha outras formas de EAD.

A atual geração da EAD é marcada pela utilização de ambientes interativos, baseados no uso do computador e da internet, que possibilita a comunicação nas diversas formas: teleconferência, *chat*, fóruns de discussão, correio eletrônico, *weblogs*, espaços *wiki*, plataformas de ambientes virtuais com interações entre alunos e professores. Os trabalhos dessa geração permitem a universalização do aprendizado devido ao avanço tecnológico que supera a "distância social", a "distância geográfica" e o "tempo".

FUNDAMENTOS LEGAIS DA EAD

A educação a distância, no Brasil, é considerada, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes

de informação, utilizados isoladamente ou combinado e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Em relação à regulamentação do Ensino Superior à distância, as bases legais da LDB foi regulamentada pelo Decreto n° 5622/05 (que revogou o Decreto n° 2.494/08 e o Decreto n° 2561/98) com normatização definida na Portaria Ministral n° 4361/04(que revogou a Portaria Ministral n° 301/98).

Os cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado e especialização a distância foram disciplinados pelo Capítulo V do Decreto n° 5.622/05 e pela Resolução n° 01, da Câmara de Ensino Superior-CES, do Conselho Nacional de Educação-CNE, em 3 de abril de 2001.

TEORIAS PEDAGÓGICAS VINCULADAS AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EAD

Os mestres, como Seymour Papert (1985) e Lev S. Vygotsky (1995), são alguns estudiosos que dizem que a educação apoia nos usos das Novas Tecnologias como novas formas de estimular o interesse, criatividade e o raciocínio. Partindo das perspectivas, interacionista (Vygotsky) e construcionista (Papert), cada um deles contribuiu na fundamentação teórica da EAD que, além de englobar os materiais midiáticos, articula a construção do conhecimento a partir de reflexões críticas e das interações do ambiente.

Esses aspectos estão presentes diretamente nos AVA , nos quais o aluno é o sujeito ativo no processo de aprendizagem mediante a sua interação, colaboração e produção em experiência sociais vivenciadas junto ao grupo a que pertence. Suas capacidades cognitivas são estimuladas ao desenvolvimento de novos significados e na construção do seu conhecimento de forma integrada.

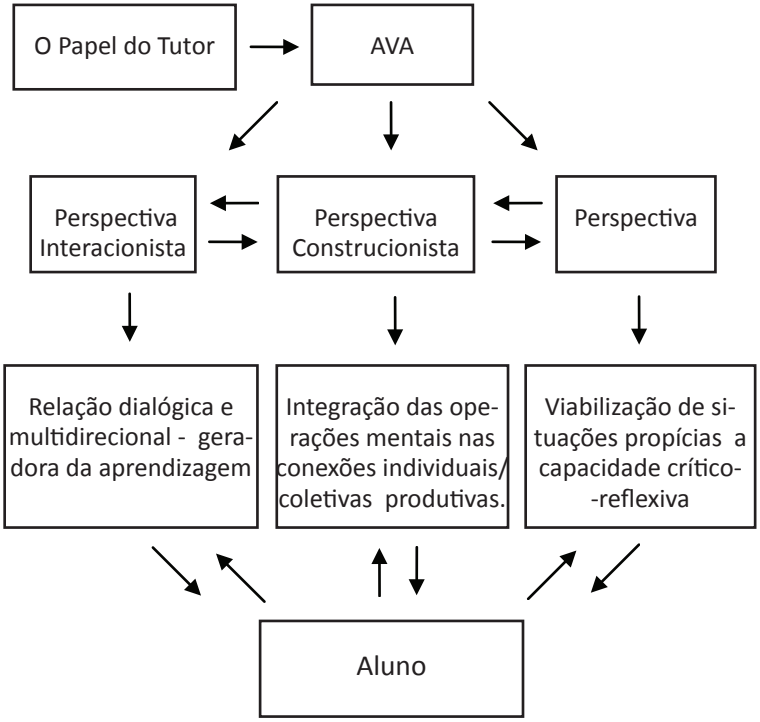
Nesse sentido, observa-se que, na EAD, os ambientes incitam o desenvolvimento da expressão do pensamento na dinâmica das inter-relações. Possibilitam ao educando aprofundar a compreensão de si, do outro, do contexto social, ao mesmo tempo em que alteram o próprio ambiente.

> A comunicação não é um produto, mas um processo de troca simbólica generalizada, processo de que a sociabilidade, que gera os laços sociais que estabelecemos com os outros, sobrepondo-se às relações naturais que estabelecemos com o meio ambiente. Se todos os seres vivos estabelecem em permanência trocas imediatas e espontâneas com o mundo natural que os rodeia, nos homens esta interação não é imediata; é mediatizada por símbolos culturais concebidos, elaborados e legados por sucessivas gerações, como a linguagem verbal, os gestos e os comportamentos, o vestuário, a arte, a disposição e o arranjo do espaço público ou do espaço privado. Discursos e silêncios, gestos, comportamentos, ações e omissões constituem as manifestações dos processos comunicacionais, na medida em que correspondem a expectativas geradas pelas regularidades que formam o tecido das relações sociais (RODRIGUES, 1999, p. 22).

Para promover o processo comunicacional em culminância da relação dialógica-social, deve haver o elemento mediador representado na figura do tutor. O recurso humano é fundamental no ambiente virtual, pois influencia substancialmente no desempenho do mesmo. Somente o aparato tecnológico não é o suficiente para formar o educando, há a necessidade do contato humano.

PAPEL DO TUTOR NA INTERAÇÃO NO AVA

O tutor é o tênue elo entre o educando e o material didático,com função de fomentar a cadeia interativa no processo de construção do conhecimento.



Fonte: adaptação de (VALENTE; MATTAR, 2007).

A produção do conhecimento, portanto, não é realizada a "distância", exige a "presença" do estar junto virtualmente. O ciberespaço torna-se o espaço físico, onde educando/tutor interagem e cooperam entre si em espaços e tempos diferenciados. Ninguém está "solitário" nesse processo. Conforme citam Valente e Mattar (2007, p.19), o distanciamento físico entre os participantes "não implica distanciamento humano".

Sem o encontro, sem a possibilidade da convivência não há aprendizagem, pois essa ocorre não quando há mudanças de comportamento, mas quando há mudança estrutural da convivência. Numa concepção dialética, é um processo individual/coletivo, solitário/solidário em que os contrários não se negam, mas se completam e se determinam.

Para Maturana (1993), a cooperação só acontece na aceitação do outro, na relação e no espaço em que os participantes surgem como legítimos na convivência, no qual os sujeitos que lá interagem possam, transformando-se, realizando-se com um ser social, usufruir de si mesmo e do outro, respeitando o outro, consciente de pertencer a uma sociedade em âmbito maior, que é o âmbito ecológico em que vivem.

Isso significa que aprendizagem é uma caminhada que necessita de ação-reflexão-ação, tendo o tutor como intermediário durante todo o processo e em qualquer dificuldade que possa surgir durante o percurso de formação. Sendo assim, o tutor assume diversos papéis.

Segundo Deslise et al. (1985- Destaque nosso em itálico).

> Tendo conhecimento de base do conteúdo, ele é um *facilitador* que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso, um *observador* que reflete, *um conselheiro* sobre os métodos de estudo, um *psicólogo* que é capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada e, finalmente, um *especialsita em avaliação formativa.*

Considerando todos esses aspectos, podem-se verificar várias implicações da função de tutoria no processo de aprendizagem do aluno da EAD. Para que isso ocorra, é essencial a esse profissional conheçer o funcionamento da EAD, obtendo aperfeiçoamento com vistas a práticas que ampliem os temas

de estudo de tal maneira que não se limitem, exclusivamente, a responder às consultas apresentadas pelos estudantes, mas que possibilite uma formação geral.

ELEMENTOS RELEVANTES NA FUNÇÃO TUTORIAL

As universidades envolvidas na EAD demonstram preocupação com o aspecto interativo entre os alunos que buscam essa modalidade, por ser relevante na eficácia do processo ensino-aprendizagem. Com o objetivo da efetivação desse fato, o NEAD/UFSJ vem desenvolvendo, junto ao Programa de capacitação Continuada em EAD, o Curso de Formação de Tutores, na perspectiva de proporcionar ao tutor uma visão geral da nova modalidade, oferecendo-lhe uma base teórico-reflexiva e competências necessárias para exercer, em sua plenitude, a sua prática mediadora.

> A notável relevância e complexidade do papel do tutor nos programas de Educação a Distância demonstra a necessidade de um perfil profissional com habilidades e competências paradigmáticas. Espera-se que o tutor, além de possuir domínio da política educativa da instituição onde está inserido e conhecimento atualizado das disciplinas sob sua responsabilidade, exerça uma sedução pedagógica adequada no processo educativo (GONZALEZ, 2004).

É vital a "presença" viva do tutor, o carisma, o respeito e a confiança para reduzir as dificuldades encontradas de ordem técnica/pedagógica por alunos na aquisição do saber. A capacidade de saber ouvir, através da escuta atenta e respeitosa, e a empatia de

se posicionar no lugar do outro são componentes fundamentais no exercício da tutoria sedutora. Sua intervenção poderá melhorar a proposta, agregando-lhe valor. As experiências de vida, o clima psicológico da sala de aula, a integração professor/tutor-aluno são fatores importantes para a aprendizagem.

O tutor, ao atuar como mediador e conhecer a realidade de seus alunos, propriciará um dialógo permanente em tomada de consciência, de participação e de cooperação. Gonzalez (2004, p. 04) se reportando a Freire afirma que:

> Se a educação é dialógica, é obvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção deste para um outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. O papel do educador não é o de encher o educando com conhecimento, de ordem técnica ou não, mas assim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, a organizaçãodo do pensamento correto de ambos.

Torna-se imprescindível ao tutor promover a constante busca do conhecimento. Uma busca pautada no dialógo. É importante que o tutor possua competência individual e de equipe, na análise da realidade, que seja coerente com uma atitude reflexiva da prática educativa envolvida no processo. Portanto, a tolerância e a paciência devem ser uma práxis pedagógica , em vista as limitações no ritmo de cada um em diferentes níveis.

Nesse sentido, o tutor deve ser capaz de diversificar técnicas e estratégias psicopedagógica na superação do obstáculo. Um elogio ao esforço de uma tarefa, ou a entregua do trabalho dentro do prazo reforçarão a autoestima do educando, conduzindo-o a sua autonomia plena.

Em suma, a relação afetiva entre o tutor e o aluno, no processo ensinar-aprender, a prática dialógica, o respeito mútuo, o saber e o fazer escutar e dizer, estruturam as condições operatórias no processo da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, W. **Panorama atual da educação à distância no Brasil.** 2000. Disponível http://www.revistaconecta.com/conectados/Wilson_seminario.htm.

DESLISE, R. et al. Le tutorat comme formule de support à l'apprentissage à la Télé-université. Sainte-Foy, Québéc - Canadá,1985.

GONZALEZ, Matias. **A arte da sedução pedagógica na Tutoria em Educação a Distância.** Ministério da Educação e Cultura – SEED – Proinfo, Abril de 2004.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, Greg. **Distance education:** a systems view. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizagem e desenvolvimento, um processso sócio-histórico. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PAPER, Seymour M. **Logo:** Computadores e Educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância:** início e indícios de um percurso. Cuiabá: NEAD/IE, UFMT, 1996.

VALENTE, C. e MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na Educação:** o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VERSO E REVERSO DO BORDADO: RELAÇÃO ENTRE ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A EAD E PRINCÍPIOS NORTEADORES EXPRESSOS NA POLÍTICA EDITORIAL DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (NEAD) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ)

Aline Ferreira Campos

RESUMO

A Educação a Distância (EaD), mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tem-se constituído em um espaço diferenciado para o ensino e a aprendizagem. Nesse espaço, o material didático mediatiza a relação entre o ensino e a aprendizagem, tornando sua elaboração um ato complexo. Este artigo propõe-se a analisar a elaboração do material didático para a EaD, a partir dos princípios norteadores expressos na Política Editorial do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), consubs-

tanciados por Libâneo (1986), Bloom (1973), Keefe (1998) e Campos (2013). Esses princípios deverão nortear a prática do professor-pesquisador conteudista. Para tanto, tomou-se como objeto desta investigação a análise comparativa entre o material didático impresso elaborado para a Disciplina de Didática do Ensino Superior (FERREIRA e CAMPOS, 2010), ministrada nos cursos de Especialização oferecidos pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), no período de 2011 – 2015, e os princípios norteadores expressos na Política Editorial do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). A análise preliminar dos dados permitiu concluir a existência de articulação entre os princípios norteadores propostos na Política Editorial do NEAD/UFSJ e o objeto de estudo em questão.

Palavras-chave: Material Didático. Princípios Norteadores. Professor. Pesquisador Conteudista. Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tem-se constituído em um espaço diferenciado para os processos de ensino e aprendizagem. Nesse espaço, o material didático produzido assume papel de destaque, mediatizando a relação entre o ensino e a aprendizagem. Em meio a esse cenário, este artigo foi estruturado da seguinte forma: a modalidade de Educação a Distância, desenvolvida pela Universidade Federal de São João del–Rei, frente à produção do seu material didático, em que explicitarei a Concepção de Educação que rege os princípios norteadores da produção desse material. Em seguida, será apresentado o papel do professor-pesquisador conteudista. E, finalizando, o objeto deste estudo, a disciplina "Didática do Ensino Superior".

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL–REI

A EaD desenvolvida pela UFSJ é coordenada pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e abrange cursos de Pós-Graduação lato e stricto sensu, Graduação, Extensão e Aperfeiçoamento. Atendendo a cerca de 8000 mil alunos, estes se encontram distribuídos em 41 cidades-polo, nos Estados de Minas Gerais e de São Paulo (ROCHA, M.; MOREIRA, C., 2013). A fim de atender à demanda, o NEAD/UFSJ tem como referência o que Peters (2004, p.15) denomina por uma forma "industrializada" de EaD. Nessa concepção de EaD, tanto o ensino quanto a aprendizagem são planejados cuidadosamente, de modo a atender ao maior

número possível de estudantes, tornando a elaboração do material didático o elemento central desse processo. Há que se considerar também que o NEAD/UFSJ assume o "modelo híbrido" de EaD (PETERS, 2004), ou seja, este material é elaborado utilizando suportes tecnológicos diferentes, especificamente falando, o meio impresso, objeto desta análise, e o digital.

As ações do NEAD/UFSJ são orientadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Este, segundo Ferreira e Campos (2010), alinha-se à "Concepção Progressista de Educação", da qual são derivados os conceitos de Homem, Mundo, Educação, Escola e Professor.

De acordo com a "Concepção Progressista de Educação", o **Homem** é um ser que se encontra situado no mundo material, concreto, social, econômico e ideologicamente determinado. Um **Mundo** não harmônico, transpassado por conflitos e interesses de classes sociais diferentes, em que o conhecimento, de fato, não é apenas o acúmulo de informações. Ele é fruto da reelaboração mental que o homem faz de si no mundo, cabendo à **Educação** elevar o seu nível de consciência a respeito de sua realidade histórico-social concreta, em que a **Escola** é valorizada como instrumento de luta para a transformação social. O **Professor,** neste sentido, se coloca como guia-orientador do processo educativo, mediatizando a prática social vivida pelo educando, o seu conhecimento difuso da realidade, com o saber que ele deverá dominar, a fim de que esse saber represente um saber significativo necessário para a transformação social (LIBÂNEO, 1986).

Na elaboração dos materiais didáticos para a EaD, a materialização desses conceitos se dá por meio de princípios pedagógicos (CAMPOS, 2013) expressos na Política Editorial do NEAD/UFSJ. Assim, os conteúdos de ensino produzidos pelo NEAD/UFSJ devem explicitar os seguintes princípios:

PRINCÍPIO DA DIVERSIDADE

A produção intelectual não é neutra, assim é necessário considerar aspectos da diversidade, em suas várias modalidades, no texto que está sendo produzido. Dentre esses aspectos, destacam-se: diversidades étnicas, sociais e econômicas, além de características específicas do público-alvo, ou seja, pessoas pertencentes a lugares, idades e formações diferentes.

Estabelece-se assim, um sentido de 'clareza' a respeito da diferença entre a natureza dos conhecimentos que estão no currículo e as diferentes possibilidades em abordá-los, determinando posicionamentos políticos específicos acerca da expressão do conhecimento no âmbito educativo.

PRINCÍPIO DA INTERAÇÃO

Este princípio relaciona-se à comunicação, à necessidade de aplicação de uma linguagem que possibilite diferentes formas de interação entre o leitor, o texto e o autor, uma vez que as interações na EaD não ocorrerão face a face. Essa linguagem deve possibilitar a contextualização do processo de ensino-aprendizagem na ótica dos educandos, permitindo, a partir da interação com os saberes de cada disciplina, a construção de sínteses reflexivas e sistemáticas que evidenciem a transformação e/ou a ressignificação de seus conhecimentos prévios.

PRINCÍPIO DA HISTORICIDADE

O conhecimento se desenvolve e é construído em determinado contexto histórico, social e cultural. A construção do conhecimento é consubstanciada em um continuum, eliminando-se, assim, a limitação de início e fim. O Princípio da Historicidade potencializa a inserção dos conteúdos de ensino no momento histórico atual, permitindo a formação continuada dos educandos.

PRINCÍPIO DA CIENTIFICIDADE

Toda produção de conhecimentos acontece em um cenário social, político, econômico e cultural determinado pelo modo de produção de uma sociedade específica. No entanto, outros tipos de conhecimentos, com diferentes modos de produção, não deixam de existir, ou seja, várias perspectivas coexistem e disputam lugares, espaços e tempos, bem como resistem, sofrem alterações, ressurgem de forma transformada ou aparentemente diferente. Em uma sociedade que vem sendo denominada como "Sociedade do Conhecimento", o conhecimento

> deve ser considerado o recurso principal à criação e produção de riqueza, de bem-estar social e de prosperidade à população [...] e isso é determinado não pela força do trabalho em si, mas sim em nível científico, pelo progresso tecnológico e pela capacidade de aprendizagem das sociedades" (Khan apud Burch, 2005).

É em meio a esses contextos que o professor-pesquisador conteudista deverá fundamentar a elaboração do material didático para a EaD na UFSJ.

O PAPEL DO PROFESSOR-PESQUISADOR CONTEUDISTA NA EAD/UFSJ

O profissional responsável pela elaboração do material didático impresso para a EaD no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)[1], é o "professor-pesquisador conteudista", muito embora ele seja reconhecido, também, por 'professor - conteudista'. Neste artigo será adotada a expressão "professor-pesquisador conteudista", conforme indicada pelo Sistema UAB.

A Concepção de Educação do NEAD/UFSJ fundamenta a prática pedagógica desse professor e é dela que se derivam os elementos estruturais do Plano de Ensino, a saber: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação (LIBÂNEO, 1986). E, ainda, é a partir da Concepção de Educação que será respondida a questão; - que tipo de educando se pretende formar?

Na elaboração do Plano de Ensino, os **objetivos educacionais** devem explicitar

> [...] propósitos definidos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. [...] podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos (LIBÂNEO, 1986, p.120).

A formulação clara e precisa dos objetivos orienta a organização do processo de ensino, permitindo aos educandos organizar seus esforços de aprendizagem. Se um dos propósitos dos objetivos é a comunicação devem ser evitadas as ambiguidades na sua formulação. Os objetivos englobam conhecimen-

1 Disponível em:< http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49%3Aprofessor-pesquisador&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29> Acesso em: 16 out. 2014.

tos, habilidades cognitivas e atitudes (cooperação, autonomia, flexibilidade, criticidade, dentre outras). De acordo com Fernandes (2010), apesar das críticas elaboradas pelos cognitivistas e, particularmente, pelos construtivistas, a "Taxionomia dos Objetivos Educacionais" (BLOOM, 1973), mesmo tendo sido essa elaborada em meio a uma Concepção Tecnicista de Educação, pode oferecer aos professores um instrumento importante para a análise dos objetivos que estão sendo propostos, verificandos e esses estão descrevendo ações que incluem não apenas a categoria "Conhecimento", e deixando de lado o trabalho com as outras categorias que constituem as "habilidades cognitivas", como "compreensão", "aplicação", "análise", "síntese" e "avaliação" e atitudes esperadas dos educandos.

Já os **conteúdos de ensino**, estes são selecionados e organizados tendo em vista o alcance dos objetivos. Esses conteúdos são informações, conceitos, valores, práticas educativas e todas as formas culturais que os estudantes devem aprender para que o processo educativo se realize de acordo com as intenções traçadas no Projeto Político Pedagógico do NEAD/UFSJ. Furtado (2008) assim se posiciona:

> O centro do processo de ensino não é o conteúdo preestabelecido como se tem feito nas escolas, ainda, hoje. Qualquer professor estaria de acordo em dizer que o centro do processo não é o conteúdo, mas em sua prática, a grande maioria faz dele todo o processo. Muitas vezes, isso acontece, até contra a sua vontade. É que há uma cultura, dentro da escola, junto com os pais dos estudantes e em todo senso comum social, de que se vai para a escola para memorizar alguma informação, normalmente consideradas inúteis até pelas mesmas pessoas que as exigem (p.101).

O processo pedagógico se dará, portanto, por meio da relação dialética entre conteúdos culturais sistematizados e a experiência social do estudante, o que implica atividade do educando, sendo este produto e produtor do meio social, ou seja, um elemento ativo do próprio conhecimento, mas, ao mesmo tempo, um ser social, historicamente determinado.

Quanto a **metodologia,** esta deverá ter como ponto de partida a prática social comum a professores e alunos. É dessa prática que emergem os problemas e, consequentemente, os conhecimentos necessários para resolvê-los. Os alunos, devidamente instrumentalizados, retornam à pratica social no sentido de transformá-la.

Consequentemente, **a avaliação da aprendizagem** torna-se um aspecto relevante do processo educativo, fornecendo ao professor e ao aluno a comprovação de que ascenderam a um nível de consciência mais elevado a respeito da realidade social na qual se inserem, possibilitando-lhes melhor forma de atuação nesta mesma realidade.

METODOLOGIA

A fim de orientar a análise a seguir, destacou-se do referencial teórico apresentado os elementos norteadores da produção de material didático impresso para a EaD, a saber: Princípio da Interação, Princípio da Diversidade, Princípio da Historicidade e Princípio da Cientificidade. A partir desses elementos, foi avaliado o Caderno Pedagógico da disciplina de Didática do Ensino Superior (DES), objeto deste estudo.

O CONTEXTO DE ESTUDO

A Disciplina de Didática do Ensino Superior (DES) faz parte da matriz curricular comum das Especializações em Educação Empreendedora, Matemática e Práticas de Letramento e Alfabetização, oferecidas pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Com carga horária de 60 horas, sua Ementa (PPGM, 2010, PPEE, 2010, PPPLA, 2010) direciona o processo de ensino em relação aos seguintes aspectos: reflexão sobre o papel sócio-político da educação, da escola e suas múltiplas relações, análise das principais concepções referentes à educação e à formação do educador e compreensão dos elementos que constituem a organização do processo de ensino aprendizagem. Disponibilizada em dois formatos distintos de mídias, impressa e digital, tem no Caderno Impresso de Didática do Ensino Superior (DES) o seu eixo organizador.

O professor-pesquisador conteudista é quem elaborou o Caderno Impresso de Didática do Ensino Superior (DES), sendo esse estruturado nos elementos constituintes de um Plano de Ensino: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação (BLOOM, 1974, LIBÂNEO, 1986). A fim de direcionar esta análise, foi elaborada a Tabela 1 – Plano de Ensino da Disciplina de Didática do Ensino Superior, que se segue.

Disciplina	Didática do Ensino Superior		DES
N° de Unidades	3		
	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3
Título	O Projeto Político--Pedagógico da Escola - O Planejamento do Ensino	Concepções Educacionais e diferentes perfis de professores	Articulação entre Projeto Político-Pedagógico, Concepções de Educação e Planos de Ensino
Objetivo	Estabelecer relações entre o "Projeto Político-Pedagógico da Escola" e os "Planos de Ensino" elaborados pelos professores.	Construir um paralelo entre o perfil do "professor repassador" e do "construtor" de saberes.	Elaborar de Planos de Ensino tendo como referência a Concepção embase as ações de um professor "construtor de saberes".
Metodologia	Texto impresso, imagens, indicações de leituras complementares e vídeos.	Texto impresso, imagens indicações de leituras complementares e vídeos.	Texto impresso, imagens indicações de leituras complementares e vídeos.
Avaliação da Aprendizagem	Com base nas reflexões apresentadas nesta Unidade sobre Projeto Político Pedagógico e Plano de Ensino estabeleça relações entre eles.	Durante a Unidade 2, ressaltamos que diferentes Concepções de Educação originam também diferentes práticas educativas. Construa um paralelo entre professor 'repassador de saberes' e professor 'construtor de saberes.	Nesta Unidade, abordamos os elementos constituintes de um Plano de Ensino, tendo como fio condutor a Concepção de Educação que embasará as ações de um professor 'construtor de saberes'. Agora escolha um tema e elabore um Plano de Ensino. Tanto o tema quanto a série serão de sua escolha.

Tabela 1 – Plano de Ensino da Disciplina de Didática do Ensino Superior.

Conforme pode ser observado na Tabela 1, o material didático produzido pelo professor foi organizado em três unidades de ensino. Todas essas unidades apresentam os elementos do Plano de Ensino de forma detalhada. A seguir, a análise frente aos princípios norteadores da produção de material didático impresso para a EaD.

PRINCÍPIO DA DIVERSIDADE

O Princípio da Diversidade procura traduzir, na elaboração do material didático, aspectos da diversidade, em suas várias modalidades. Dentre esses aspectos, destacam-se: diversidades étnicas, sociais e econômicas e características do público-alvo, ou seja, pessoas pertencentes a lugares, idades e formações diferentes. Do seu reconhecimento estabelece-se um sentido de 'clareza' a respeito da diferença entre a natureza dos conhecimentos que estão no currículo e as diferentes possibilidades em abordá-lo. Nesse sentido, a aplicação do Princípio da Diversidade na produção de material didático demanda o reconhecimento da existência de diferentes estilos de aprendizagem presentes em uma mesma sala de aula (quer esta sala seja presencial ou virtual).

Os estilos de aprendizagem, de acordo com Keefe (1998), se definem como maneiras pessoais de processar informação, os sentimentos e comportamentos em situações de aprendizagem. São, portanto, traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, "de preferência pelo uso dos sentidos, ambiente, cultura, psicologia, comodidade, desenvolvimento e personalidade" (CUE, 2011), servindo como indicadores 'relativamente' estáveis de como os

alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem e a seus próprios métodos ou estratégias em sua forma de aprender. Dessa maneira, existirão aqueles que aprendem melhor lendo um texto escrito, outros ouvindo a leitura 'em voz alta'. Existem aqueles que aprenderão melhor na prática concreta, e outros por meio de imagens ilustrativas, diagramas e gráficos. Considerando-se a sua existência, deve-se levar em conta a utilização de diferentes abordagens pedagógicas na elaboração do material didático.

O público-alvo que utiliza o Caderno de DES é constituído por professores do ensino médio e fundamental, pertencentes à rede pública e privada dos Estados de Minas Gerais e São Paulo. A faixa etária oscila entre 40 – 60 anos, sem distinção de sexo. A dupla ou tripla jornada de trabalho é uma constante. A grande maioria dos estudantes está afastada do meio acadêmico por mais de 15 anos, sendo esta a sua primeira oportunidade de qualificação. E ainda, para a maioria absoluta dos estudantes, esta é a primeira experiência em EaD, sugerindo, assim, um baixo domínio das TIC's.

Considerando-se tais características do público-alvo, observa-se a utilização de uma linguagem próxima à coloquial, o uso frequente de imagens e indicação de vídeos, ao longo da leitura do Caderno de DES. A utilização desses diferentes tipos de recursos procura atender a aplicação do Princípio da Diversidade. A Figura 1 a seguir ilustra a indicação de vídeo como referência complementar ao texto, quando o mesmo se referiu à Pedagogia Tecnicista.

DICA DE FILME

Uma dica em relação à Pedagogia Tecnicista...

Vale a pena assistir ao filme Laranja Mecânica. Um filme denso e tenso, mas genial! Faça você mesmo (a) um paralelo entre o que estamos colocando aqui sobre Escola e Sociedade e a história de Alex e o "Projeto Ludovico". Esta é uma ótima dica para você discutir com sua turma nos Fóruns desta disciplina. Prepare a pipoca e divirta-se!

Ficha Técnica

Filme: Laranja Mecânica

Título original: A Clockwork Orange

Lançamento: 1971 (Inglaterra)

Direção: Stanley Kubrick

Atores: Malcolm McDowell , Patrick Magee, Michael Bates, Warren Clarke, Adrienne Corri

Duração: 138 min

Gênero: Ficção Científica

Estúdio: Warner Bros. / Hawk Films Ltd. / Polaris Production

Distribuidora: Warner Bros.

FIG.1 - Indicação de filme (Caderno de DES, p.23)

A Figura 2 ilustra uma imagem do caderno de DES. Destaca-se nesta imagem a utilização de cores, dialogando com o conteúdo do texto, favorecendo assim a compreensão da mensagem.

FIG. 2 - Imagem dialogando com cores (Caderno de DES, p. 58).

PRINCÍPIO DA INTERAÇÃO

Tendo-se em vista as características do público-alvo, anteriormente relacionadas, a linguagem utilizada no material impresso foi, num primeiro momento, simples, coloquial, utilizando-se o discurso direto, evitando o uso da linguagem acadêmica típica. Essa estratégia promove uma relação de "proximidade" do educando com o material, conforme o desejado pela aplicação do Princípio da Interação. A linguagem empregada possibilita a contextualização do processo de ensino-aprendizagem na ótica dos educandos, permitindo, a partir da interação com o seu conhecimento prévio, à construção de sínteses reflexivas e sistemáticas. Nesse momento, a linguagem alinha-se ao Princípio da Historicidade. O texto é permeado por perguntas diretas e questões problematizadoras, convidando o educando a refletir acerca do apresentado. Libâneo (1986) define este como sendo o momento da "síncrese", em que o educando apresenta uma "visão global, indeterminada, confusa, fragmentada da realidade" (p.45). Na sequência a linguagem empregada no material impresso passa a ser mais técnica, utilizando a terminologia pertinente ao campo do conhecimento em questão. Esse é o momento em que o educando é instrumentalizado a fim de apresentar um saber mais elaborado e sistematizado. Libâneo (1986) classifica esse momento como sendo o momento de "análise". Neste ocorre o "desdobramento da realidade em seus elementos, a parte como parte do todo" (p.145). Consequentemente, a linguagem adotada na elaboração do Caderno de DES atende também ao Princípio da Cientificidade. A Figura 3, a seguir, registra um trecho do Caderno de DES. Observa-se o discurso direto ao longo da escrita do texto, convidando o educando a interagir com o mesmo.

de Ensino o que se parece ter é uma participação pró-forma de todos os envolvidos (e isso o (a) inclui), apenas para satisfazer as exigências legais dos mesmos?

Teoria e prática devem representar uma mesma realidade, é a isso que chamamos de práxis.

O planejamento do ensino não é neutro, porque sua intenção se revela na prática pedagógica de todos os elementos envolvidos no processo educativo. E caberá a você, então, responder:

— Que tipo de cidadão você pretende formar?
— Que sociedade você pretende ajudar a construir?

FIG. 3 - Escrita do texto (Caderno de DES, p.20).

Nesta figura, as perguntas "- Que tipo de cidadão você pretende formar?" "– Que sociedade você pretende ajudar a construir?" são perguntas diretas e reflexivas, que conduzem o educando a explicitar a sua visão da realidade.

Nesse ponto, faz-se ainda necessário compreender a relação existente entre a metodologia de construção do material impresso da disciplina de DES e o conceito de mediação pedagógica, que subsidia o Princípio da Interatividade. Não basta que a linguagem seja direta, coloquial, para que ela promova a síntese reflexiva a qual se refere Libâneo (1986). É preciso que ela conduza o ir e o vir entre o conhecimento difuso apresentado pelo educando no início da sequência de ensino e o conhecimento sistematizado apresentado pelo professor ao seu final.

Por mediação pedagógica entende-se, assim, como situações comunicativas entre educando e educador em torno dos saberes a ensinar e aprender. A mediação pedagógica compreende, portanto,

> (...) a ação educacional enquanto movimento caracterizado pelas interações entre professores, tutores e educandos sob os signos da cooperação e da autonomia (...) a mediação é adjetivada como pedagógica explicitando que é fundamentada pelas intenções e concepções diversas que permeiam o processo ensino-aprendizagem. Trata-se da dinâmica ação-reflexão-ação posta em movimento pelos professores, tutores e educandos (MALLMANN; CATAPAN, 2011).

Assim, ao analisar a linguagem, esses modos de ser, compreender e fazer se veem acentuados nas situações de ensino-aprendizagem apresentadas no objeto de estudo em questão.

Complementarmente observa-se a extensão do **Princípio da Interação** no uso de imagens, fotos e ilustrações. Considerando as características do público-alvo, fotos e ilustrações expressam conceitos relacionados ao tema em questão. Assim, texto e imagem procuram dialogar com o educando, provocando-o acerca daquilo que está sendo proposto.

Tendências Pedagógicas: algumas considerações

Diferentes concepções de educação traduzem em seus conceitos respostas diferenciadas sobre o tipo de Homem que se pretende formar. Isso implica admitir uma dimensão axiológica na educação, negando sua neutralidade e assumindo-a como um ato político (GADOTTI, 1985).

Vamos a um exemplo prático do que estamos falando. Observe a figura abaixo.

— O que você está vendo?

FIG. 6: Grandes heróis da Nação.
Fonte: GOOGLE IMAGENS, 2010

Certamente essa imagem o (a) faz lembrar as aulas de História do Brasil em que você aprendeu sobre fatos históricos e os grandes heróis da nossa Nação.

Essa Concepção de Educação, que vê a realidade histórica a partir de grandes personagens e grandes feitos históricos, pretende formar um tipo de estudante diferente daquele formado por um outro tipo de Concepção de Educação.

FIG. 4- Personagens históricos (Caderno de DES, p.20)

A seguir, destacam-se duas imagens do Material Impresso que exemplificam essa estratégia. A Figura 4 da página anterior, ilustra uma imagem composta por personagens históricos, questionando que Concepção de Educação está por detrás da utilização desta imagem.

A Figura 5, a seguir, estabelece o contraponto à Figura 4. As imagens selecionadas ilustram cenas do cotidiano, dando destaque ao contexto histórico.

Observe agora as imagens

Os "caras - pintadas". Movimento de mobilização estudantil que em 1992 participou do "fora Collor".

FIG. 7: Os Caras Pintadas
Fonte: O GLOBO, 2009.

"Diretas Já". Ano 1988. Movimento pela redemocratização do Brasil através de eleições livres e diretas para Presidente da República.

FIG. 8: Diretas Já
Fonte: RUMO A TOLERANCIA, 2010.

Nessas imagens, você não vê um grande herói, não vê um feito histórico. Você vê um processo de mobilização popular na defesa de seu ideal de Sociedade.

FIG. 5: Cenas do cotidiano (Caderno de DES, p.21)

PRINCÍPIO DA HISTORICIDADE

O Princípio da Historicidade encontra-se presente ao longo do Caderno de DES, explicitamente por meio das inserções de "Saiba mais...", como a ilustrada na Figura 6, a seguir.

SAIBA MAIS...

Para você se aprofundar no tema "Formas de Encarar o Erro na Aprendizagem" sugerimos a leitura dos autores a seguir.

- ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.) **Avaliação: uma postura prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições São Paulo: Cortez, 2003.

FIG.6 - Saiba mais (Caderno de DES, p. 58)

A utilização desse recurso amplia e potencializa a inserção dos conteúdos de ensino no momento histórico atual, permitindo a formação continuada dos educandos.

PRINCÍPIO DA CIENTIFICIDADE

A aplicação do Principio da Cientificidade é observada na Figura 7, a seguir. Nela, observamos a explicitação de conceitos referentes às Concepções de Educação, conceitos estes referenciados por autores distintos, como Saviani (2008), Luckesi (1990) Libâneo (2005) e Mizukami (1986).

Observa-se, ainda, a aplicação dos princípios da Historicidade e Cientificidade na elaboração dos objetivos de ensino apresentados no Caderno de DES.

A unidade 2 - "Concepções Educacionais e diferentes perfis de professores" apresentou como objetivo: construir um paralelo entre o perfil do "professor repassador" e do "construtor" de saberes. Na construção desse paralelo é necessário que antes, o educando seja instrumentalizado pelos conhecimentos específicos que subjazem à classificação das diferentes Concep-

Para refletir sobre esse tema, transcreveremos parte da revisão de literatura elaborada por Campos (2009, p.5-15), que seleciona, entre outros autores, Saviani (2008), Luckesi (1990), Libâneo (2005) e Mizukami (1986).

Saviani (2008) aponta dois grandes grupos de teorias educacionais: (a) teorias não críticas; e (b) teorias crítico-reprodutivistas.

O grupo das **teorias não críticas** concebe a sociedade como sendo fundamentalmente harmoniosa, na qual a "marginalização do individuo" é uma distorção que cabe à Educação corrigir. Neste grupo encontra-se

(a) Pedagogia Tradicional, que vê como causa da marginalidade a ignorância do individuo em relação ao saber;

(b) Pedagogia Nova, na qual o fator de marginalidade é visto como a rejeição; e

(c) Pedagogia Tecnicista, que atribui à ineficiência e à improdutividade os fatores causadores da marginalização.

FIG. 7- Princípio da Cientificidade (Caderno de DES, p. 22)

ções de Educação - Princípio da Cientificidade - para, a partir daí estabelecer um paralelo entre o perfil do "professor repassador" e do "construtor" de saberes - Princípio da Historicidade.

CONCLUSÕES

No decorrer deste estudo, pude observar que os princípios norteadores que serviram como critérios para a análise do Caderno Pedagógico de Didática do Ensino Superior não se apresentam fragmentados, como categorias estanques e isoladas, e, sim, se articulam e interpenetram, formando um todo organizado e coerente.

Os exemplos apresentados aqui demonstram a coerência e articulação entre os princípios norteadores apresentados pela Política Editorial do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e o Caderno Pedagógico de Didática do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de Objetivos Educacionais e domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1973.

BURCH, S. Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento. In: Ambrosi, A.; Peugeot, V.; Pimenta, D. **Desafios das palavras**. Ed. VECAM, 2005. Disponível em: http://vecam.orgqarticle699.html Acesso em: 22 de dezembro 2014.

CAMPOS, A. F. Política Editorial: NEAD/UFSJ. Curso de Formação Docente em Produção de Material Didático (CPD/PMD) – versão 2013. **Programa Anual de Capacitação Continuada – PACC**. Núcleo de Educação a Distância (NEAD). Universidade Federal de São João del - Rei (UFSJ), 2014. Disponível em : http://extensao2.nead.ufsj.edu.br/moodle23/mod/page/view.php?id=1282 Acesso em: 16 out. 2014.

CUÉ, J. L. G. Revisión de los conceptos de estilo y estilos de aprendizaje. In: BARROS, D. M. V. et al. **Estilos de aprendizagem na atualidade**. 1. ed. Lisboa: Universidade Aberta - Portugal, 2011. cap. 1, p.1-12. Disponível em: <http://www.fileden.com/files/2011/9/21/3199035//artigo%201.pdf>. Acesso em: 15 de maio 2012.

FERNANDES, M.G.P. et al. **Automatizando o Processo de De-**

sign Instrucional:maximizando a interação dos especialistas de conteúdo. Disponível em:< http://www.abed.org.br/seminario2003/pp10.pdf> Acesso em: 06 de maio 2010.

FERREIRA, T.L., CAMPOS, A.F. **Didática do Ensino Superior.** São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2010.

FURTADO, A. M. **Planejamento Educacional**. Vila Velha, ES: ESAB, 2008.

KEEFE, J. W. **Learning style profile handbook:** Accommodating perceptual, study and instructional preferences. Vol II. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítica-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.

MALLMANN, Elena Maria; CATAPAN, Araci Hack. Materiais Didáticos em Educação a Distância: gestão e mediação pedagógica. **Linhas,** v. 8, n. 2, 2008.

PETERS, O. **A Educação a Distância em transição.** São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2004.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA. Núcleo de Educação a Distância. Universidade Federal de São João del-Rei, MG.2010. Disponível em: http://pos.nead.ufsj.edu.br/EE/EE2012/site/imagens/enviadas/PROJETO_PEDAGOGICO_E._EMPREENDEDORA.pdf. Acesso em: 09 abr.2014.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO. Núcleo de Educação a Dis-

tância. Universidade Federal de São João del-Rei, MG.2010.

PROJETO PEDAGÓGICO DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU EM MATEMÁTICA. Núcleo de Educação a Distância. Universidade Federal de São João del-Rei, MG.2010. Disponível em: http://pos.nead.ufsj.256edu.br/MAT/MAT2012/site/imagens/enviadas/PROJETO_PEDAGOGICO_ESPECIALIZACAO_MATEMATICA.pdf Acesso em: 09 abril 2014.

ROCHA, Marise M. S.; MOREIRA, Carolina M. R. Tecnologia e Expansão do Ensino Superior: a experiência NEAD/UFSJ. In: ROSADO, L. A. S.; BOHADANA, E. D. B.; FERREIRA, G. M. S. **Educação e tecnologia:** parcerias 2.0. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2013, p. 104-126.

SOBRE OS AUTORES

Aline Ferreira Campos

Doutoranda em Educação pela linha de Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais - Universidade Estácio de Sá - RJ. Professora pesquisadora pela Universidade Aberta do Brasil. Mestre em Educação pela linha de Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educacionais - Universidade Estácio de Sá - RJ. Especialista em Educação Empreendedora - UFSJ. Especialista em Docência Superior em Educação a Distância - ESAB. Especialista em Designer Instrucional - UNIFEI. Possui graduação em Odontologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1989). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, atuando na docência em nível superior e design instrucional de cursos online, principalmente nas seguintes áreas: Didática do Ensino Superior, Educação a Distância e Design Instrucional Online.

Ana Rosa de Sousa

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras na área de Organizações, Mudanças e Gestão Estratégica (2010) e bacharel em Administração pela Universidade Federal de Lavras (2005). Coordenadora do curso de Administração no Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). Docente no Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) nos cursos de Administração e Gestão Comercial nas disciplinas de Comunicação e Marketing. Delegada Regional do Conselho Regional de Administração (CRA/MG). Interesse de pesquisa em: redes organizacionais, arranjos produtivos locais, relações interorganizacionais, relações de cooperação e confiança.

Carolina Mercês Rocha Moreira

Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015), Especializações em Supervisão e Inspeção Escolar pela Universidade Gama Filho (2009) e Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João de Rei (2008), graduação em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2006). Atualmente é professora bolsista em EaD no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del Rei; tutora em ead - Nead/UFSJ - Núcleo de Educação a Distância/ Universidade Federal de São João Del Rei (2008, 2009, 2010, 2011, 2012). Tem experiência na área de Educação, como professora da Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, e Coordenadora de programas do Governo Federal, com ênfase em Educação.

Cláudia Alexandra Bolela Silveira

Doutoranda em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca. Mestrado em Ciências e Práticas Educativas pela Universidade de Franca (2000), Graduação em Psicologia pela Universidade de Franca (1995), Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Franca (2002), Especialização em Psicopedagogia pela CEUCLAR (1996), Especialização em Psicodinâmica Familiar pela Universidade de Franca (1997). Especialização em Educação a Distância pela Universidade de Franca (2007), Formação em Psicoterapia Analítica de Grupo pela SPAGESP (2008), Especialização em Educação Continuada e a Distância pela

UnB - Universidade de Brasília (2011), Especialização em Mídias na educação pela UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei (2012), Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância pela UFF - Universidade Federal Fluminense (2013). Ministrou a disciplina de Metodologia da Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade de Franca (2003-2006). Produziu o material e tutorou as disciplinas de Psicologia da Educação, Princípios e Métodos de Orientação Educacional e Vocacional, Dificuldades de Aprendizagem e Metodologia da Educação Infantil do Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância. Atualmente é professora titular da Universidade de Franca nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, Psicopedagogia, Teorias e Processos Grupais, Supervisora dos Estágios de Psicologia Escolar e Social Comunitária e de Grupos: Institucional e Clínica no curso de Psicologia. Ministrou a disciplina de Ambientes de Aprendizagem e Cotidiano na Especialização em Educação Infantil e Alfabetização da Universidade de Franca. Ministrou as disciplinas de Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Diretrizes Curriculares de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia. Ministrou a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Geografia, Química, Matemática, Letras e Ciências Biológicas. Ministra as disciplinas de Grupoterapia Infantil e Adolescente no Curso de Formação em Psicoterapia Analítica Grupal da SPAGESP - Ribeirão Preto. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Franca, atualmente encontra-se na função de Coordenadora do Polo da Universidade Aberta do Brasil em Franca. Tem experiência na área de Psicologia e Educação, com ênfase em Educação Infantil, Psicologia Educacional, Psicologia de Grupos, Psicopedagogia e Psicologia Clínica, atuando principalmente nos temas: grupos em instituições e na clínica, formação docente, psicologia escolar e social comunitária e Educação a Distância.

Erika Loureiro Borba

Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Lavras. Pós-graduada em Direito Processual Civil pela Uninter. Graduada em Direito pela Universidade de Itaúna, graduanda em Administração Pública pela Universidade Federal de Lavras. Professora, advogada, consultora de empresas, palestrante.

Gilberto Aparecido Damiano

Nasci em 1962 na cidade de Itatinga/SP (do tupi: Pedra Branca). Atuei no Movimento de Meninos e Meninas de Rua e na Fundação do Bem-Estar do Menor (1985-86). Formei-me em Teologia/Seminário Teológico Presbiteriano Independente de São Paulo (1986), Filosofia/USP (1991), mestrado em Educação/USP (1996) e doutorado em Educação/UNIMEP (2001). Atuei como professor em Educação Básica (São Paulo/SP, Itatinga/SP e Juiz de Fora/MG), Teológica (São Paulo/SP) e no Programa de Pós-graduação do CES/JF, onde coordenei o projeto de pesquisa Racionalidade Estética e liderei o Grupo de Pesquisa das Racionalidades Educativas (GRUPRE). Professor convidado nos cursos de especialização Arte Educação Infantil e Educação Ambiental na Faculdade de Educação/UFJF. Fui técnico-administrativo em educação na UFJF (entre 1991-2008), atuando no Colégio Técnico Universitário/UFJF (supervisor e orientador educacional), no Núcleo de Educação a Distância (NEAD) e um dos líderes do núcleo de pesquisa ARGO: Arte, Mídia e Formação Estética (ARGO/UFJF). Atualmente, professor na Universidade Federal de São João del-Rei, Departamento de Ciências da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares (Mestrado em Educação) e pesquisador no Grupo de Pesquisa de Ensino a Distância (GPEAD) e Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (Neccel). Experiência na organização de eventos educacionais, publicações acadêmicas e pesquisas voltadas para o ensino de arte em escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de São João del-Rei/MG. Áreas de atuação: filosofia (da educação), didática, ensino de arte, corpo(reidade) e implicações dos recursos das TDIC.

José Armando Valente

Livre Docente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre e Doutor pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT). Professor Titular do Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes, e Pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da UNICAMP. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenador do Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais (GGTE) da UNICAMP. Prêmio Ordem Nacional do Mérito Educativo, Presidência da República Federativa do Brasil, 2002 e Prêmio de Reconhecimento Acadêmico Zeferino Vaz, Universidade Estadual de Campinas, 2002. Membro do Comitê de Assessoramento de Educação do CNPq (2011-2014); Membro de Conselho Editorial de 10 periódicos, sendo 3 internacionais; Coordenador de dois projetos temáticos: O Laptop Educacional e a Educação Baseada na Investigação: do estudar fatos científicos para o fazer ciência (financiado pelo CNPq, envolvendo UFPA e Unicamp); Projeto Um Computador por Aluno (UCA) UNICAMP (financiado pelo MED e envolvendo UFPA, UNIR, UFAC, e Unicamp). Orientador de 43 doutorados e 35 mestrados concluídos.

José Jairo Vieira

Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ). Vice Coordenador do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LAPEADE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Pesquisador do Laboratório de Análises Estatísticas, Econômicas, Históricas e Sociais das Relações Raciais (LAESER) do Instituto de Economia da UFRJ. Vice-Coordenador da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Física Escolar do CESPEB da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenador do GT Esporte, Cultura e Sociedade da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS - anos de 2002-2003-2004-2005-2007). Coordenador do GT Sociologia do Esporte e Lazer da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS - anos de 2003, 2005, 2009, 2011, 2013 e 2015). Coordenador do Gt de Sociologia do Esporte do Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB), nos encontros de Salvador (2011), Portugal (2015). Integrante pesquisador de dois Grupos de Pesquisa cadastrado no CNPq: a) Laboratório de Pesquisa , Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LAPEADE); b) Cultura e Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui duas graduações: uma em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991) e outra em Ciências Sociais: Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992), mestrado em Ciências do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e Doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro/IUPERJ (2001). Na UFRJ atua na Faculdade de Educação com as disciplinas de Linguaguem Corporal e Educação, Psicomotricidade, Didática Especial da Educação Física I e II, Prática de Ensino da Educação Física. Principais áreas de atuação Políticas de Acesso e Permanência no Ensino Superior; Sociologia do Esporte; Corpo, Educação e Sociedade; Esporte, Sociedade e Educação; Corpo, Gênero e Educação; Racismo e Esporte; Estudos Econômicos, Educacionais, Sociais, Históricos e Estatísticos da Relações Raciais.

Josiane Marillac da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (2013). Tem interesse nas áreas de Educação e Afetividade. Atualmente é professora na Escola Municipal Professora Luzia Ferreira, em Santa Cruz de Minas.

Jussara Maria Horta

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1992), Especialização em Educação para Ciência (1997), Especialização em Tutoria em Educação a Distância (2009), e a disciplina Teoria Crítica e Ensino do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de São João del-Rei e Tutora do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Kelly Aparecida Torres

Sou graduada em Administração pela UFSJ. Mestre em Administração pela Unipac - Barbacena. Atualmente estou Coordenadora da Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Negócios e Pessoas - UNILAVRAS (2013-2015). Atuo também como professora no Iptan - São João del-Rei no curso de Administração. No Unilavras fui Coordenadora do Curso de Gestão Comercial Presencial entre 2013 e 2015. Desde 2010 trabalho na UFSJ - Núcleo de Educação a Distância - NEAD como professora pesquisadora convidada no Curso de Administração Pública a distância. Oriento projetos de Pesquisa CNPq e Fapemig desde 2011. Já atuei como: professora na Faculdade Adventista de Minas Gerais (2009/2012) e na mesma instituição fui secretária executiva da Revista Symposium (Classificada com Qualis B5) – 2009/2012; professora substituta/mestre no CEFET/MG 2009/2010; professora no Iptan/Unipac em São João del-Rei e Bom Sucesso entre 2009 e 2010; gerente de produção e no setor moveleiro; e como gerente de vendas no município de Tiradentes - MG entre 2001 e 2008 e compradora na Fundação de Desenvolvimento Científico e Cultural da Universidade Federal de Lavras.

Ludymilla Anunciação Cunha

Aluna do curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal de São João del-Rei. Formada em Técnico em Metalurgia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto, atual IFET-OP. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação a Distância da UFSJ. Marise Maria Santana da Rocha Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (1987), graduação em Ciências pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras (1979), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de São João del-Rei. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, pedagogia, avaliação, crianças e jovens, situação de risco, escola básica e educação a distância.

Marise Maria Santana da Rocha

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (1987), graduação em Ciências pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras (1979), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de São João del-Rei. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, pedagogia, avaliação, crianças e jovens, situação de risco, escola básica e educação a distância.

Mary Rangel

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e aprofundamento de estudos em nível de Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora Nível 1D do CNPq. Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense e Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder dos Grupos de Pesquisa sobre Saúde Social: Diversidade, Inclusão, Resiliência e Representações Sociais e Educação. Participante do Grupo de Estudos Interdisciplinares/GREI, Faro, Algarve, Portugal. Presidente, desde 2006, da Comissão de Progressão aos níveis de Associado na UFF, na área de Educação, auxiliando também, quando solicitada, as áreas de Letras e Serviço Social. Na UERJ, está como Pesquisadora Visitante, classificada em Processo Seletivo implementado, para professores aposentados, pelo Departamento de Pesquisa (DEPESQ) em março de 2015.

Murilo Haddad

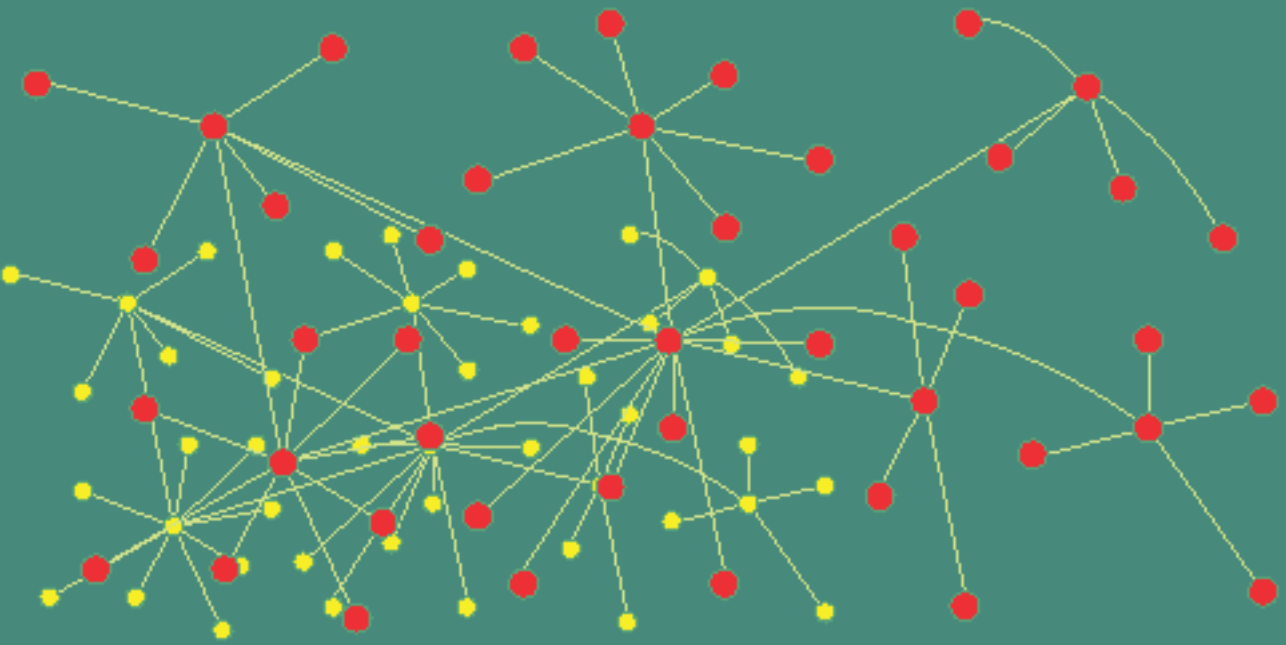
Possui graduação em Engenharia Industrial Elétrica pela Universidade Federal de São João Del-Rei (1991) e aperfeiçoamento em Gerência em Telecomunicações e Redes de Computador pelo Centro Universitário Face Fumec (2002). Foi professor na UNIPAC no período de 2006 a 2007, no curso de Sistemas de Informação. Atualmente é programador de computador da Universidade Federal de São João del-Rei, trabalhando no Núcleo de Educação a Distância. Cursa Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância. Coordena atualmente o Curso de Formação de Tutores do NEAD.

Pablo Luiz Martins

Professor Efetivo Adjunto nível I, do Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis - DECAC da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, mestre em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Álvares Penteado (2008), Pós-Graduado em Gestão Estratégica de Pessoas, pela Universidade Federal de São João del-Rei (2006) e graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2005). Atualmente é Consultor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, para Acompanhamento e Avaliação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, Membro Convidado do Comitê Científico do Colóquio Internacional AOM-ISEOR (Lyon, France, 2009), professor pesquisador do núcleo de Educação a Distância - NEAD da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, Coordenador do Curso de Administração Pública - Modalidade a Distância - UAB. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Ciências Contábeis, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação a Distância, Contabilidade Geral, Contabilidade de Custos, Controladoria, Estratégia, Co-Criação de Valor, Contabilidade de Setores Específicos, Responsabilidade Social, Rotinas Trabalhistas, Gestão de Pessoas, Educação Continuada, Perfil Profissional do Profissional Contábil e Sistemas de Informações Contábeis.

Roselene Andrade Teixeira Ávila

Possui graduação em Ciências pelo Centro Universitário de Lavras (1995) e graduação em Matemática pelo Centro Universitário de Lavras (1996). Atualmente é tutora à distância da Universidade Federal de São João del-Rei e efetivada da Escola Estadual Padre Lopes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

Silvar Ferreira Ribeiro

Doutor em Difusão do Conhecimento (Ufba/Uneb/Uefs/Lncc/Ifba/Senai/Ufabc), Mestre em Engenharia de Produção da linha de pesquisa Mídia e Conhecimento, com ênfase em Educação a Distância (UFSC, 2002). Graduado Pedagogia com Habilitações em Supervisão e Administração Escolar pela Universidade Católica do Salvador (1983), Especializações Metodologia do Ensino Superior pela FEBA (1986) e Psicopedagogia pela UFRJ (2001). Técnico em Administração nível médio. Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia, atualmente em atividade no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - Campus XIX da UNEB de Camaçari. Experiência na área de Educação e Gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias da informação e gestão educacional, co-aprendizagem e difusão do conhecimento, inclusão digital, recursos educacionais abertos e educação a distância.