



I Seminário Diálogos em Educação a Distância
FURG
XI Encontro para ações em EaD na FURG

Anais do
**I Seminário Diálogos em Educação a Distância
e XI Encontro para ações em EaD na FURG**

26, 27 e 28 de abril de 2012



Ministério da Educação / Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Secretaria de Educação a Distância / Universidade Aberta do Brasil - UAB
Programa Anual de Capacitação Continuada - PACC / 2011

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

Anais do

**I Seminário Diálogos em Educação a Distância
e XI Encontro para ações em EaD na FURG**

26, 27 e 28 de abril de 2012

Organizadoras:

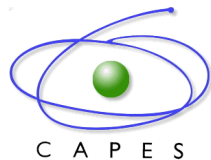
Joanalira Corpes Magalhães
Sabrina Amaral Pereira

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura

Realização:



Apoio:



FURG – Rio Grande/RS

2012

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

S471a Seminário Diálogos em Educação a Distância (1. : 2012 : Rio Grande).

Anais do I seminário diálogos em educação a distância e XI Encontro para ações em EAD na FURG [recurso eletrônico] : 26, 27 e 28 de abril de 2012 / organizadoras Joanalira Corpes Magalhães, Sabrina Amaral Pereira, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura ; realização: SEaD-FURG. - Rio Grande : Secretaria de Educação a Distância, 2011. -

1 e-book ; 661 p.

ISBN: 978-85-7566-219-9 (e-book)

Disponível em: <http://www.sedead.furg.br/>

1. Educação. 2. EAD. 3. Formação de professores. 4. Tecnologia. I. Universidade Federal de Rio Grande. II. Secretaria de Educação a Distância. III. Magalhães, Joanalira Corpe. IV. Pereira, Sabrina Amaral. V. Moura, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de. VI. Título.

CDU : 37:004

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

FICHA TÉCNICA

Coordenação geral da SEaD

Ivete Martins Pinto
Elaine Corrêa Pereira
Danúbia Bueno Espíndola

Coordenação Geral do Evento

Joanalira Corpes Magalhães

Comissão organizadora

Alex Cristiano de Sena Garcia
Aline Freire de Souza
Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura
Fábio Alexandre Dziekaniak
Joanalira Corpes Magalhães
Leandro da Silva Sarggiomo
Maria Simone Martins Hornes
Rodrigo Nunes Feijó
Sabrina Amaral Pereira
Sylvia Ayres Cirne
Tanise Paula Novello

Comissão tecnológica

Fabiano Ezequiel Barbosa
Rafael Simões de Castro

Comissão científica

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura
Ana Laura Salcedo de Medeiros
Berenice Vahl Vaniel
Cibele Hechel Colares da Costa
Cleusa Maria Moraes Pereira
Elaine Corrêa Pereira
Fabio Dziekaniak
Joanalira Corpes Magalhães
Jurselem Carvalho Perez
Karin Ritter Jelinek
Lia Hallwass
Lúcia Patrícia Pereira Dorneles
Marcio Oliveira
Maria Simone Martins Hornes



Narjara Mendes Garcia
Raquel Laurino Almeida
Sicero Miranda
Sylvia Ayres Cirne
Tanise Paula Novello
Trícia Tamara Boeira do Amaral
Valmir Heckler
Vanessa Fonseca Barbosa
Zélia Seibt do Couto

Designer gráfico

Alex Cristiano de Sena Garcia

Editores gráficos

Sabrina Amaral Pereira
Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura



APRESENTAÇÃO

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

Com a ampliação da EaD na FURG e, conseqüentemente, dos polos de atuação, dos cursos ofertados e do número de participantes envolvidos nessa modalidade de ensino, no ano de 2012, juntamente com o **XI Encontro para ações em EaD na FURG**, acontece o **I Seminário Diálogos em Educação a Distância**. Este possibilita, momentos de formação, diálogos e intercâmbios entre os atuantes em EaD da FURG e das demais instituições de ensino.

Estes momentos foram pensados como espaços para compartilhar experiências vivenciadas na EaD, através da discussão e socialização de pesquisas, trabalhos interdisciplinares e experiências docentes e discentes em EaD entre diferentes instituições.

Neste ano, afora a interação possibilitada pelas apresentações de trabalhos realizadas pelos participantes do Evento, o Seminário contou também com experiências de pesquisadores que discutem temáticas relacionadas à Educação a Distância: Prof. Msc. Marcello Ferreira (Coordenador de Articulação Acadêmica da Diretoria de Educação à Distância - CAPES); Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi (FURG) e o Grupo de Pesquisa “Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática” (CEAMECIM/FURG); Prof. Luis Gomes (Presidente da Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância – ANATED); Profª Msc. Ivete Martins Pinto, Profª Dra Melita Hickel, Prof. MSc. Mathias Gonzalez (consultor UNESCO/CAPES); Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro (Chefe do Departamento de Educação a Distância); Profa. Dra. Martha Kaschny Borges (UDESC); Prof. Dr. Marco Silva (UERJ); Profa. Dra. Raquel da Cunha Recuero (UCPel) e Profa. Dra. Elena Maria Mallmann (UFSM).



Sendo assim, o referido **Seminário** se constitui como um espaço para reconhecer a cultura da Educação a Distância e para fortalecer o desenvolvimento de pesquisas em EaD na FURG e em outras instituições. Ademais, propõe compartilhar diferentes possibilidades para a produção de material didático em EaD; ampliar as redes de relacionamento entre os participantes, fortalecendo o elo entre o meio educacional, científico e a prática pedagógica, bem como promover a discussão sobre a necessidade de uma cultura inclusiva dos estudantes de EaD nas políticas estudantis, visando propiciar a igualdade dos direitos acadêmicos, profissionais e políticos, já ofertados aos estudantes de ensino presencial.

Nesse sentido, o presente livro é uma compilação dos artigos e resumos apresentados na modalidade oral e pôster. Para sua organização, dividimos os trabalhos conforme os eixos temáticos do Evento: Uso das tecnologias no contexto educacional, Estratégias em EaD, Ações de formação inicial e continuada em EaD, Estratégias de Institucionalização em EaD e Ser estudante em EaD.

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

Comissão Organizadora.



PROGRAMAÇÃO

26 de Abril – Quinta-feira

19h – Credenciamento

19h30min – Abertura do Evento

20h – Mesa de abertura: EaD na atualidade – Perspectivas para 2012

Prof. Msc. Marcello Ferreira (Coordenador de Articulação Acadêmica da Diretoria de Educação à Distância - CAPES)

27 de Abril – Sexta - feira

Manhã

08h – Credenciamento

08h30min – Comunicações orais

10h30min – *Coffee break*

10h45min – Apresentação de pôsteres

12h – Intervalo

Tarde

13h30min – Abertura do Espaço Digital

14h – Mesas temáticas e oficinas

MESA 1 – Percursos de constituição do professor em EaD

Profª Drª Maria do Carmo Galiuzzi (FURG)
Grupo de Pesquisa CEAMECIM – Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática (FURG)

MESA 2 –Diálogos sobre tutoria presencial e a distância

Prof. Luis Gomes (Presidente da Associação Nacional dos Tutores a Distância – ANATED)
Prof. MSc. Mathias Gonzalez (consultor UNESCO/CAPES)

MESA 3 –Processo de gestão em EaD

Prof. Dr. Luis Otoni Meireles Ribeiro (IFSUL)
Profª Drª Melita Hickel (ABED)
Profª Msc. Ivete Martins Pinto (FURG)

MESA 4 –Ser estudante – aprendizagens com as tecnologias digitais

Profª Drª Martha Kaschny Borges (UDESC)
Prof. Dr. Marco Silva (UERJ)



16h45min – *Coffee break*

17h – **Palestra: Redes sociais, tecnologias e educação**

Profª Drª Raquel Recuero (UCPel)

19h – Café confraternização

28 de Abril – Sábado

Manhã

9h – **Palestra de encerramento: As potencialidades tecnológicas como mediadoras dos processos de aprendizagem**

Profª. Drª. Elena Maria Mallmann (UFSM)

12h – Intervalo

Tarde

14h – Comunicações Orais

16h – Atividade de encerramento



SUMÁRIO

Apresentação

TRABALHOS COMPLETOS

1. Uso das tecnologias no contexto educacional

AS TICS NOS CURSOS DE LETRAS Vanessa Doumid Damasceno	18
A LEITURA NO ADVENTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: SUAS LIMITAÇÕES E LIBERDADES Gigliane Ferreira Segovia	29
AS NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS – AVALIAÇÕES DE UM PROJETO EM DESENVOLVIMENTO Sílvia Vargas Vasconcelos de Escobar Leitzke , Cláudia Mariza Mattos Brandão	38
O EXERCÍCIO, EM FREIRE, DA CONSCIENTIZAÇÃO APOIADO NO USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA André Luis Castro de Freitas, Luciane Albernaz de Araujo Freitas	48
AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM LIVRE NA INTEGRAÇÃO E CONVERGÊNCIA DAS MODALIDADES DE ENSINO NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS-UFSM Liziany Müller, Cláudia Barin, Andrieli Hedlund Barin	61
O USO DO COMPUTADOR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA PELAS CRIANÇAS Gabriela Medeiros Nogueira, Mônica Maciel Vahl	75
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO SENAI-RJ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROGRAMA EDUCAMAIIS Gabriela Gonçalves Ozório, Marcela Gomes Geraldo	89
AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: UM DESAFIO AO PROFESSOR Neusiane Chaves de Souza	102
INTERNET NA EDUCAÇÃO: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA METODOLOGIA <i>WEBQUEST</i> Camila Gonçalves dos Santos	111
USO DE MAPAS CONCEITUAIS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-INSTRUCIONAL DIGITAL Cláudia Smaniotto Barin, Ricardo Machado Ellensohn, Liziany Müller	123



REFLEXÕES SOBRE TUTORIA ON-LINE NO CONTEXTO DA GERAÇÃO DE SABERES CONECTADOS Análise da Relação entre Tutor e Aluno na Educação a Distância (EaD) Baseada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) Cláudia Regina Paese	135
AS TABLETS COMO FACILITADORAS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Clarissa Felkl Prevedello, Wagner Soares Rossi, Karla Marques da Rocha	148
EXPERIÊNCIA COM PROJETO DE AÇÃO NA ESCOLA: AS TIC'S NA ALFABETIZAÇÃO Cinthy Moita Silveira, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura	162
EFETIVAÇÃO DA EaD: PERCEPÇÕES E REALIDADES Miguel Angelo Pereira Dinis, Aline Schmidt San Martin, Everton Felix	171
LEITURA DIGITAL: CONCEITOS, REFLEXÕES E INFLUÊNCIAS NA SALA DE AULA DE LE Martina Camacho Blaas, Lucía Silveira Alda	183
O SISTEMA DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM ONLINE: AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM COMUNIDADES VIRTUAIS Gerson Bruno Forgiarini de Quadros	195
TECNOLOGIA EDUCACIONAL X ESPAÇO ESCOLAR: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES Daiane Pereira de Souza	208
INTEGRAÇÃO E CONVERGÊNCIA DAS MODALIDADES EDUCACIONAIS: REFLEXÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA NO MOODLE ORIENTADA PELA TEORIA DA ATIVIDADE Taís Fim Alberti, Evelin Melo Mintegui, Lorena Miranda de Miranda	218
DESCOBRINDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC) NA ESCOLA Fernanda Bork	231
AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: PREPARAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E PEDAGÓGICO Angela Torma Pietro, Francisco Véras Quintanilha	240
MEIOS DIGITAIS NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA Luciane Karpinski de Almeida, Berenice Vahl Vaniel	246
RELAÇÕES NO AMBIENTE VIRTUAL: O OLHAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL Rosana Torma Miranda Cabral, Vanise dos Santos Gomes	258
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA PROMOÇÃO DE UM METADESIGN EDUCACIONAL AUTÔNOMO? Zélia de Fátima Seibt do Couto, Débora Pereira Laurino	272



A CONTRIBUIÇÃO DO CONTEXTO DIGITAL NO PLANO DE AÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL 283

Julia Janete Pereira de Avila Plá, Tanise Paula Novello

USO DE AVA COMO APOIO ÀS DISCIPLINAS PRESENCIAIS: UM ESTUDO DE CASO. 292

Patrícia Vianna, Andrea Rapoport, Marco Aurélio, Carla Sigal

EFETIVAÇÃO DA EaD NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL: UMA REALIDADE OU UMA PRETENSÃO? 301

Miguel Angelo Pereira Dinis, Aline Schmidt San Martin, Everton Felix

FOMENTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A ATIVIDADE DE GESTÃO 313

Cibele Hechel Colares da Costa, Trícia Tamara Boeira do Amaral

A TECNOLOGIA NA ESCOLA: CINCO DESAFIOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE 322

Daniele Simões Borges

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E SEUS CONTRIBUTOS PARA A PRÁXIS EDUCATIVA: REFLEXÕES A PARTIR DE TRÊS PESQUISAS DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PIRATINI/RS 330

Dirlei de Azambuja Pereira, Patrícia Tarouco Manetti Becker, Daiana Corrêa Vieira

2. Estratégias em EaD

O USO DE PLANILHAS GOOGLE DOCS NO CURSO DE MÍDIAS NA EDUCAÇÃO 341

Ana Paula Batista Araujo

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA EAD E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA 348

Danielle Monteiro Behrend, Juliane de Oliveira Alves, Vânia Dias Oliveira

UMA GESTÃO DE POLO DEMOCRÁTICA, PARTICIPATIVA E COMPROMETIDA COM OS ANSEIOS DA SOCIEDADE 355

Tânia Beatriz Georgi, Ivo Mai, Noeli Callegaro Fritzen

WEBQUESTS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES 363

Fabiane da Silva Montoli, Frankiele Oesterreich

AÇÕES DO PROLICENCIATURA: ENCURTANDO DISTÂNCIAS E DIMINUINDO A EVASÃO NO CURSO DE MATEMÁTICA EM EaD DA FURG 376

Sicero Agostinho Miranda, Elaine Corrêa Pereira, Marisa Musa Hamid

3. Ações da formação inicial e continuada em EaD

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO A DISTÂNCIA: A experiência do PROLICENMUS 387

Dorcas Weber, Helena de Souza Nunes



- PERCURSO E LIÇÕES: LICENCIATURA EM ESPANHOL A DISTÂNCIA UAB E REGESD
Vanessa Ribas Fialho, Marcus Vinicius Liessem Fontana 400
- A INFLUÊNCIA DO COORDENADOR DE POLO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE
EDUCAÇÃO 413
Isabel Rocha Bacelo, Lia Lima Hallwass
- INTEGRAÇÃO HIPERMIDIÁTICA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOCENTE A DISTÂNCIA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO 427
Fabiane Sarmiento Oliveira Fruet, Miguel Alfredo Orth
- A EAD VAI PARA A ESCOLA... E AGORA? O ESTÁGIO CURRICULAR EM CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM EAD DA UFSM 442
Marcus Vinicius Liessem Fontana, Vanessa Ribas Fialho
- FUNÇÃO SOCIAL DO GESTOR DE POLOS NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO
BRASIL 453
Heloisa Helena Duval de Azevedo, José Eduardo Nunes Vargas, Rosimeire
Simões Lima
- A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM OS PROCESSOS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM EAD 462
Fabio Alexandre Dziekaniak, Vanise dos Santos Gomes
- FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO COMO TEIA METODOLÓGICA DA RELAÇÃO
TEORIA E PRÁTICA 475
Raquel Cunha Cruz, Simone Santos de Albuquerque, Rejane Theodoro
- EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA
VIVENCIADA NA TUTORIA 482
Solange de Oliveira, Lucimára dos Santos de Moura, Rosa Elane Antoria
Lucas
- UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 495
Susana Schneid Scherer
- BLENDED LEARNING: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA PROPOSTA
METODOLÓGICA DA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP 505
Frankiele Oesterreich, Fabiane da Silva Montoli

4. Estratégias de institucionalização em EaD

- A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA E-TEC BRASIL NO IF-SUL CAMPUS PELOTAS
VISCONDE DA GRAÇA. 518
Cinara Ourique Nascimento, Ricardo Gauterio Cruz, Rossane Vinhas Bigliardi
- TORNO, SOLDA, CANETA E E-MAIL: nem só de transistores vive o estudante do
curso técnico 531
Ana Cláudia Pereira de Almeida



NOÇÕES DE ARQUIVO PARA SERVIDORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO (IFES) ATRAVÉS DA CAPACITAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO APRENDIZAGEM (AVEA) 538

Karin Christine Schwarzbald, Gleidson Lavoura Godoi

5. Ser estudante em EaD

O ENSINO A DISTÂNCIA PROPICIANDO A REVISÃO E A RECONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA 549

Vanda Leci Bueno Gautério, Maritza Costa Moraes

PERFIL ACADÊMICO DO POLO UNIVERSITÁRIO FEDERAL DE TRÊS DE MAIO, RS 561

Ivo Mai, Rita Magalli Owegoor Gasparetto, Taísa Soares Valdameri, Tânia Beatriz Georgi

EAD: PERCEPÇÃO DO EDUCANDO SOBRE ESTA MODALIDADE DE ENSINO 569

Kátia Soares Coutinho, Mairielly Clemente Silva Alves, Gabriela da Silva Giacumuzzi

A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES E TUTORES NOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO 583

Viviane Guidotti, Mara Denize Mazzardo

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PARA ALÉM DE CONCEITUAÇÕES, UMA FORMAÇÃO AUTÔNOMA PARA A VIDA 597

Leticia de Aguiar Bueno, Vanessa dos Santos Moura, Everton Bandeira Martins

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - CREDIBILIDADE EM DISCUSSÃO NO ESPAÇO DO CONGRESSO. 606

Gicelda Mara Ferreira da Silva

RESUMOS

1. Uso das tecnologias no contexto educacional

O ENSINAR E O APRENDER COM OS OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM – OVA 613

Thais Nunes Silva Rodrigues, Vanda Leci Bueno Gautério

FERRAMENTAS PARA INTERAÇÃO ORAL EM CURSOS DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA 615

Alan Ricardo Costa, Vanessa Ribas Fialho, Marcus Vinicius Liessem Fontana

COLCHA DE RETALHOS 616

Luciana Rodrigues Macedo, Maritza Costa Moraes



TIC'S COMO APOIO PEDAGÓGICO PARA A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	617
Leonardo Terra Messias, Cristina Pureza Duarte Boéssio, Neemias Flor Brandão	
REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO PELOS ATORES DO E-TEC CEFET-MG	618
Amanda Tolomelli Brescia, Sandra Pedrosa Tufy, José Wilson da Costa	
A IMPORTÂNCIA DO TUTOR PRESENCIAL NA EaD	619
Veridiana Caetano, Luiz Henrique Touguinha de Almeida	
A MATEMÁTICA: UMA FERRAMENTA PARA A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE	620
Priscila Pedroso Moço, Vanda Leci Bueno Gautério	
BIBLIOTECA PÚBLICA DELFINA DA CUNHA: DESVENDANDO UNIVERSOS VIRTUAIS	622
Sueli Aparecida Thomazine	
TECNOLOGIAS E NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: SUPERANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	623
Marani Pereira Cassuriaga	
TRABALHOS ACADÊMICOS DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS EM ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA FURG	624
Natalia Bermudez Godinho, Renata Braz Gonçalves	
AS TECNOLOGIAS E A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	625
Daniela Adriana de Araujo Nahr, Lilian Gonçalves Braz	
COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE POLOS EM EAD/UFPEL	627
Adriane Rodrigues Corrêa, Sastria de Paula Rodrigues, Mari Eliana Borges de Freitas	
AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS CRIAÇÕES VOCABULARES MEDIADAS PELAS REDES SOCIAIS	629
Ruhena Kelber Abrão Ferreira	
TIC'S COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	630
Bárbara Machry Spengler, Jonas dos Santos, Leonardo Terra Messias	
BLOGS POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	631
Erinéia de Souza Terra, Berenice Vahl Vaniel	
A ESCOLA, O ALUNO E O USO DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM	632
Elaine Daneres Vasconcelos, Maritza Costa Moraes	
FACEBOOK NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO COMENTÁRIO	633
Jonas dos Santos, Leonardo Terra Messias, Francine Araújo Farias	



SLOODLE: SISTEMA 3D COMO FERRAMENTA PARA ENSINO E APRENDIZAGEM	634
Karine de Oliveira Fonseca, Fernanda Pinto Mota, Josimara Silveira	
O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	635
Uziel da Silva Alves, Tallyrand Moreira Jorcelino, Alice Melo Ribeiro	
A CONTRIBUIÇÃO DAS TICs NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SOBRADINHO/RS	636
Katiusa Centa da Rosa	
O USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	637
Ana Carolina de Almeida, Adriano José Boratto	
LEITURA @ TECNOLOGIAS	638
Maria Conceição de Melo, Berenice Vahl Vaniel	
EFICÁCIA DO ENSINO VIA SATÉLITE NA EAD	639
Juliana Ilha Culau, Cristiane Maria Alves, Leonardo Lannig Machado	
PROJETO DE AÇÃO NA ESCOLA: SALA DE INFORMÁTICA ATIVA	640
Claudionara Silveira de Carvalho, Maritza Costa Moraes	

2. Estratégias em EaD

DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE O TEMPO NA EaD	641
Marly Jovita Lisboa Garcia, Alice Olivera Costa, Ana Cláudia Pereira de Almeida	
AÇÕES DO TUTOR PRESENCIAL NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	643
Lúcia Patrícia Pereira Dorneles, Sicero Agostinho Miranda	
OFICINAS DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR PROLIC/FURG	644
Sicero Agostinho Miranda, Elaine Corrêa Pereira	
O DISCURSO EDUCACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	645
Karin Ritter Jelinek	
MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A EVASÃO EM EAD	646
Sandro Luiz Moraes de Barros, Vivian Xavier Camargo	
REUNIÃO PROFESSOR E TUTOR: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	647
Raquel Cunha Cruz, Rejane Freitas Theodoro	
PROPOSTAS DIALÓGICAS PARA UM FÓRUM DE AVA MAIS INTERATIVO	648
Sylvia Furtado Félix, Adail Sobral	



EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO NÚCLEO DE APOIO AOS POLOS 649
Sandra Helena Santos Azevedo, Denise de Sena Pinho, Narjara Mendes
Garcia

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EAD: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES NOS PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM 650
Vânia Dias Oliveira, Danielle Monteiro Behrend

3. Ações de formação inicial e continuada em EaD

CURSOS NA MODALIDADE EAD PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES? QUEM QUER?
Márcia Regina Souza de Souza 651

TUTORIA PRESENCIAL PARA PROFESSORES LEIGOS NO ENSINO A DISTÂNCIA DA
REDE GAÚCHA DE ENSINO SUPERIOR - REGESD 653
Rosana Duarte Brod, Shana Monte Pereira Ramos

CONTRIBUIÇÃO DO POLO UNIVERSITÁRIO DE ENSINO EXTREMO MERIDIONAL NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SANTA VITÓRIA DO PALMAR 654
Dinorah Amaral Matte

FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTANCIA EM EAD: UMA VISÃO DOS BASTIDORES.
Leandro Figueredo Ferreira, Karin Ritter Jelinek 655

4. Estratégias de institucionalização em EaD

UCPEL VIRTUAL: UM MODELO EM CONSTRUÇÃO 656
Letícia Marques Vargas, Gabriela Jurak de Castro, Taísa da Silva Bastos

SUBSÍDIOS PARA O ENSINO JURÍDICO DE UM CURSO DE DIREITO EM EDUCAÇÃO
À DISTÂNCIA - EAD 657
Carlos Alberto Stein

5. Ser estudante em EaD

POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM EAD: UMA ANÁLISE DE RELATOS DE
PROFESSORAS QUE REALIZARAM PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA. 658
Hardalla Santos do Valle, Eduardo Arriada

PIONEIROS E CALOUROS DO CURSO DE BIOLOGIA À DISTÂNCIA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: VENCENDO DISTÂNCIAS 659
Kátia Maria Vieira Godinho Segovia, Tallyrand Moreira Jorcelino, Alice Melo
Ribeiro

AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DESTA PRÁTICA PELO ALUNO DA
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) 661
Laís Amélia Ribeiro de Siqueira



1. USO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

AS TICS NOS CURSOS DE LETRAS

Vanessa Doumid Damasceno¹

Palavras-chave: Letramento Digital, Formação de professores, TICs.

Resumo: Apesar de o saber tecnológico ser uma exigência na formação dos profissionais da educação, conforme apontam documentos governamentais (LDB, BRASIL 97/2010, CONAE 2010, ENADE 201), este acaba, na maioria das vezes, não sendo contemplado na formação inicial dos alunos dos Cursos de Letras. Este estudo busca investigar se, na grade curricular dos Cursos de Letras das Universidades Federais do Brasil, há disciplinas relacionadas à Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aplicadas ao ensino na modalidade presencial. O método adotado foi um estudo exploratório descritivo em que foi realizado um levantamento no site dos Cursos de Letras das Instituições Federais. Observou-se que o número de instituições que oferecem cursos com disciplinas relacionadas às TICs nas grades curriculares é relativamente pequeno. Dessa maneira, é preciso que os cursos de Licenciatura em Letras proporcionem ambientes que coloquem os alunos em contato e permitam reflexões sobre a utilização das TICs na sala de aula.

Considerações Iniciais

Com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs - no âmbito educacional, professores e alunos enfrentam o desafio de se apropriar de novas ferramentas culturais. Por consequência, surgem novas formas de pensar e de apreender o mundo, de se comunicar e de viver em sociedade.

Segundo Valente (1993), formar um professor que seja capaz de usar a informática como recurso de ensino e aprendizagem não significa

¹ Professora da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão (nessad@uol.com.br)

adicionar ao seu conhecimento as técnicas ou conhecimentos de informática. Mas, sim desenvolver competências para que os futuros docentes estejam em sintonia com esse novo cenário que se compõe. Competência, segundo Perrenoud (2000), é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Competência de informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, manifestar preferências, apontar contradições (BRASIL, 1999).

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: 1) Qual a responsabilidade das autoridades governamentais e-ou educacionais na geração e implementação de políticas de formação profissional – senão temos um objetivo muito restrito); 2) A grade curricular dos cursos de Letras contemplam disciplinas de TICs?; 3) Os cursos de formação de professores de Letras proporcionam exatamente os conhecimentos e as competências necessárias para a formação de um professor letrado digitalmente?

Entende-se por letramento digital tanto a apropriação de uma tecnologia quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital. Esse letramento exige, conforme sugerido pelos documentos governamentais e autoridades educacionais, que alunos e professores dominem um conjunto de informações e habilidades que devem ser trabalhadas na escola, a fim de proporcionar a inserção digital no contexto atual. Segundo Xavier (s.d., p. 02),

[o] *Letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Nesse contexto onde o professor assume fundamental importância é preciso que ele esteja preparado para que se possa incluir as TICs na sua

prática pedagógica, porque senão utilizará essas ferramentas, de acordo com as ideias de Valente (1993), segundo o paradigma instrucionalista, ou seja, para dar instruções aos alunos, não modificando a maneira tradicional de ensino que se tem atualmente, em que o aluno é um mero receptor de informações.

A educação, na nossa sociedade, é um desafio. Proporcionar competências para os alunos, como a utilização das TICs na sala de aula, é responsabilidade dos cursos de graduação. Visto que uma das ferramentas que o professor pode explorar para alcançar os objetivos da Educação é a utilização dos recursos tecnológicos. As tecnologias não servem unicamente para motivar as aulas, mas consistem, principalmente, em um poderoso meio para propiciar aos alunos novas formas de gerir e disseminar o conhecimento, de acordo com a formação que se deseja para futuros cidadãos (MISKULIN, 2003).

Dados do Governo

Segundo Castro e Alves (2007), a edição atual das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), no Brasil, tem como objetivo desenvolver consciência e competência material, social, política e tecnológica que assegurem a prática responsável da cidadania e que apóiem ambos os estudantes e professores na sua carreira profissional e pesquisas futuras. A LDB enfatiza a importância das TICs como ferramenta para enriquecer o currículo e melhorar a qualidade do ensino. De acordo com a tendência global de incluir o uso de TICs na educação, o governo federal brasileiro tem investido grandes quantidades de dinheiro público para criar programas, como o PROINFO, que promovam o uso dessas tecnologias

A inserção das TICs nas escolas públicas já se tornou um processo irreversível. O PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação – lançado em 1997 pela Secretária de Educação a Distância – SEED/MEC já disponibilizou, aproximadamente, duzentos mil computadores para seis mil escolas. O PROINFO tem como objetivos: melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; possibilitar a criação de uma nova ecologia



cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 1997).

Nesse sentido vale ressaltar a importância das TICs na educação brasileira, o documento final do Conselho Nacional de Educação – CONAE, realizado em março de 2010, que destaca dentre as bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, em todos os níveis e modalidades de educação, a garantia de uso qualificado das tecnologias e conteúdos multimidiáticos na educação. E quanto à formação e a valorização dos profissionais do magistério de forma ampla deve contemplar entre outros aspectos a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes (BRASIL, 2010).

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) tem o objetivo de verificar o rendimento dos futuros formandos dos cursos de graduação ao que se refere aos conteúdos estudados. Todo estudante é obrigado a realizar essa prova para se graduar. Um dos objetivos da Prova do Enade 2011, no componente específico da área de Letras, conforme aponta o Art. 4.º, é “(...) compreender a formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente, à luz da dinâmica do mercado de trabalho e das inovações tecnológicas (...)”.

A Prova, no Art. 5.º, requer que o profissional da área de Letras tenha: “(...) conhecimento das tecnologias da informação e da comunicação. No Art. 6.º, avaliará se o estudante desenvolveu, no processo de formação, as seguintes competências e habilidades: “(...) uso das tecnologias da informação e da comunicação (...)”. E, no Art. 7º, tomará

como referencial os seguintes conteúdos curriculares: "(...) tecnologias da informação e da comunicação (...)".

Diante dessas iniciativas do governo e da Prova do Enade, surgiu o interesse de investigar em que medida disciplinas que contemplam as TICs no processo de formação inicial de professores nas Universidades Federais do Brasil aparecem nas grades curriculares dos cursos de Letras. Nesse sentido, o objetivo principal é compreender como as licenciaturas estão preparando o futuro profissional para atuar na sala de aula, levando em consideração as demandas atuais a partir do que requerem os documentos anteriormente citados. E, com base nesse levantamento, apresentar algumas reflexões para a (não) inserção das TICs no âmbito educacional, a partir da bibliografia existente sobre o assunto.

Perguntas de Pesquisa e Metodologia

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, este estudo busca responder as seguintes perguntas:

(a) A grade curricular dos cursos pesquisados contempla disciplinas de TICs?

Formação tecnológica e o professor de inglês: explorando níveis de letramento digital.

(b) Se sim, qual é o nome da disciplina? Essa disciplina é obrigatória ou eletiva

(c) Como está sendo trabalhado, no Curso de Letras, das Universidades Federais, o letramento digital na formação de futuros professores?

Com o intuito de responder a essas perguntas, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza quali-quantitativa. Os dados foram coletados por meio de uma análise da grade curricular dos Cursos de Letras de 47 Universidades Federais do país, nos endereços eletrônicos das Instituições².

² Por motivos técnico-administrativos, não foi possível ter acesso aos endereços eletrônicos de algumas Instituições de Ensino Superior.

Para o levantamento dos dados, levou-se em consideração as disciplinas que constavam nas grades curriculares dos cursos pesquisados, disponibilizadas em setembro de 2011, nos sites de cada instituição. As disciplinas deveriam mencionar, em seus títulos, pelo menos um dos seguintes temas: Tecnologias de Informação e Comunicação; Novas Tecnologias; Informática e Educação; Tecnologia e multimídias e Ensino e Aprendizagem pelo Computador.

Resultados

Nesta seção, serão discutidos os dados coletados, levando-se em consideração as instituições pesquisadas nas diferentes regiões do país, a fim de averiguarmos se há disciplinas relacionadas às TICs nas suas respectivas grades curriculares.

A seguir, serão discriminados os dados coletados, que nortearam a realização desta pesquisa. Para tanto, foram adotados os seguintes critérios: 1) região onde se encontra a instituição pesquisada; 2) número de instituições pesquisadas; 3) disciplinas de TICs e características dessas disciplinas, como nome e obrigatoriedade ou não.

Tabela 1. Presença das TICs nas instituições pesquisadas

Região	Número de instituições pesquisadas	Há TICs na grade curricular?	Nome da disciplina	Obrigatória ou eletiva?
Norte	8	1	Recursos tecnológicos no ensino de Português	Obrigatória
Nordeste	12	3	Informática aplicada à educação	Obrigatória
			Informática ao ensino de língua	Obrigatória

			Informática ao ensino de língua estrangeira	Obrigatória
Centro-oeste	4	1	Introdução aos multimeios	Eletiva
Sudeste	14	1	Aprendizagem de Língua Inglesa assistida pelo computador	Obrigatória
Sul	9	3	TICs aplicadas à educação	Eletiva
			Leitura na Web	Eletiva
			Produção de materiais midiáticos	Eletiva

Considerando-se o número de universidades pesquisadas, percebeu-se, conforme a Tabela 1, que o número de instituições que ofertam disciplinas relacionadas às TICs é relativamente pequeno, se pensarmos no universo pesquisado (de 47 instituições, apenas nove apresentam essas disciplinas). Com base nessa constatação, é importante atentar para o que o parecer n.º CNE/CES 492/2001 das Diretrizes Curriculares Nacionais requer de um licenciado em Letras; em suma, que seja capaz de utilizar com propriedade os recursos tecnológicos.

Diante desse cenário, fica evidente que o professor necessita de competências específicas, seguidas de orientações, para a utilização das TICs. Somente um professor competente para o uso das TICs, ou seja, digitalmente letrado poderá desenvolver, nos seus aprendizes, um perfil profissional diferenciado. Segundo Barbosa *et al* (2007, p. 29),



É necessário que o professor tenha participado de uma formação e tenha condições de desenvolver crítica e reflexivamente um estilo próprio de atuar com tecnologia (...). Os professores ao fazerem uso efetivo de vários recursos tecnológicos existentes nas escolas (TV, vídeo, TV Escola, retroprojetor, laboratórios de ciências) oferecem aos alunos experiências que serão exigidas na vida deles e estão preparando-os para a sociedade moderna.

Quanto aos créditos das disciplinas elencadas, cinco são de caráter obrigatório e quatro, de caráter eletivo. Essa diferença é bastante tênue, o que leva a pensar que, direta ou indiretamente, as instituições já iniciaram o seu trabalho com as TICs. Prova disso é que as instituições de ensino estão, cada vez mais, incorporando, em suas práticas, recursos tecnológicos diversificados, como laboratórios de informática, lousas digitais, data show nas salas de aula, entre outros.

Embora, alguns cursos ofertem disciplinas relacionadas às TICs, o processo de formação de professores digitalmente letrados, neste caso de Letras, ainda parece estar distante de acontecer, apesar de essas tecnologias estarem dimensionadas nas diretrizes que orientam a elaboração dos currículos dos cursos. Considerando que apenas 1/5 das instituições pesquisadas ofertam disciplinas com ênfase nas TICs no seu currículo, isso faz com que gere o seguinte questionamento: até que ponto o futuro professor é letrado digitalmente? Muitas vezes, o aluno adquire conhecimento técnico de informática, mas não desenvolve as habilidades pedagógicas necessárias à inserção da tecnologia na sua prática docente, utilizando o computador meramente como uma ferramenta de busca, sem capacidade de explorá-lo em sua potencialidade. Isso se torna visível em um relatório de pesquisa publicado recentemente: *Professores do Brasil: impasses e desafios* (GATTI; BARRETO, 2009), que teve como objetivo oferecer um balanço da situação relativa à formação de professores para a educação básica no Brasil, em que ficou comprovada a não expressividade do uso do computador no fazer pedagógico.

Acredita-se que esse conhecimento (formação tecnológica) seja o início do processo de letramento digital. Caberá, todavia, ao docente



desenvolver, nos futuros professores, competências para uso do computador, “adequando conscientemente ao momento – no caso do professor, ao momento pedagógico” (FISCHER, 2007, p. 39). Para Fischer (2007, p. 39), o letramento digital requer:

o conhecimento técnico de manusear os recursos disponíveis nos programas de computadores; o conhecimento de operação da Internet e sua utilização pedagógica; e, por último, mas não menos importante, a aplicação do computador como recurso pedagógico.

Além disso, segundo Xavier (2005), faz-se necessário desenvolver práticas de letramento digital nas instituições de ensino, tendo em vista o atual contexto em que o saber tecnológico permeia todas as práticas sociais. Esse saber deve estar presente em todos os níveis de ensino: fundamental, médio, superior e profissionalizante, assim como nas modalidades de ensino presencial, virtual e a distância. Para que isso aconteça, o docente precisa conhecer a realidade constatada nas diretrizes públicas que orientam os currículos para a formação de professores, visto que essas diretrizes incorporam as TICs nos processos educacionais.

Considerações Finais

Para que sejam desenvolvidas pelos professores as competências para trabalhar as TICs na sala de aula, seria necessária a reformulação das metodologias de ensino e o redimensionamento de suas práticas pedagógicas, permitindo ampliação e fortalecendo experiências de aplicação das mesmas no processo de ensino e aprendizagem. É preciso, além disso, que o professor tenha a oportunidade de interagir com as TICs de forma diversificada e discuta questões relacionadas às transformações influenciadas por elas.

No entanto, para que os professores adquiram essas competências, são necessárias transformações nos currículos dos cursos de formação, porque muitas licenciaturas não ofertam disciplinas com a intenção de colocar os futuros professores em contato com as TICs, a fim de analisarem



e refletirem sobre as potencialidades desses recursos em situações de aprendizagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2001, p.24) afirmam: “ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos”.

Neste estudo, fica evidente a problemática dos cursos de formação de professores para a utilização das TICs. As dificuldades enfrentadas pelos professores, na utilização de recursos tecnológicos, são atribuídas, na maioria das vezes, ao fato de não terem, em nenhum momento do curso de Licenciatura, uma disciplina que explore o uso das TICs ou discuta a aplicação do computador em situações práticas de ensino.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Cleone Messias et al. As tecnologias da informação e comunicação na educação: da resistência à efetiva contribuição na prática pedagógica. In: ABREU, Nitecy G.; BARRETO, Raquel Goulart et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2006, vol.11, n.31, p. 31- 42.

BRASIL. Secretária de Educação à Distância. *Programa Nacional de Informática na Educação: diretrizes*. Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: CNE, Parecer CNE/CP 9 de 08/05/2001.

_____. MEC. CONAE 2010 – Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2010. (Documento Oficial). Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final_s1.pdf. Acesso em: 24 de nov. 2011.

BRASIL/CNE/CES/MEC. Parecer CNE/CES 492/2001. Publicado no Diário Oficial da União de 09/07/2001, Seção 1, p.25.



CASTRO & ALVES. The implementation and use of computers in education in Brazil: Niteroi City/ Rio de Janeiro. *Computers & Education*. Disponível em: e www.elsevier.com/locate/compedu. Acesso em 20 nov., 2011.

FISCHER, C.R. Formação tecnológica e o professor de inglês: explorando níveis de letramento digital. 2007. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO. E. S. S. (Orgs.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

PERRENOUND, Philippe. *Dez competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

PROINFO: National Program for Computers in Education, 1997. Disponível em www.proinfo.gov.br. Acesso em 20 nov., 2011.

VALENTE, José A. *Computadores e Conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP/NIED, 1993.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 2005.p.133-148.

_____. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2011.

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2011/diretrizes/diretrizes_letras_n_222.pdf



A LEITURA NO ADVENTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: SUAS LIMITAÇÕES E LIBERDADES

Gigliane Ferreira Segovia¹

Palavras-chave: Leitura, Tecnologia Digital, Educação.

Resumo: A sociedade, e a educação como parte desta, vem passando por diversas transformações ao longo dos anos, o que permite-nos analisar o atual papel que a leitura ocupa diante de um mundo com diversas, modernas e atraentes tecnologias digitais. Estes avanços tecnológicos limitam ou proporcionam maior liberdade no processo de formação de leitores? É com a perspectiva de encontrar possíveis respostas e levantar outras indagações, as quais os tempos atuais instigam, que este trabalho é proposto, fundamentado nos estudos realizados por Roger Chartier, entre outros autores, os quais destacam a importância da leitura e de suas transformações no decorrer dos séculos.

Leitura: Um vôo para a liberdade

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. (Manguel, 1997, p. 85)

Escrever sobre o tema leitura, à primeira vista, parece-me sempre um tanto arriscado, pois embora durante muitos anos a valorização de tal objeto tenha sido negligenciada por estudiosos de diversas áreas, atualmente, o assunto já é tema de várias pesquisas e debates, os quais vêm sendo desenvolvidos por professores, psicopedagogos, psicólogos e outros interessados no assunto não esgotando-se pois as possibilidades de estudos devido as peculiaridades que ainda podem/devem ser abordadas.

¹ Acadêmica do Curso de Mestrado em Filosofia e História da Educação. PPGE/UFPel. E-mail: giglianefs@hotmail.com



Compreender seu papel hoje, na educação e no mundo, torna-se cada vez mais necessário, visto que a leitura pode ser fonte indispensável à realização pessoal e ao desenvolvimento social, conforme já afirmavam Yunes e Ponde (1988).

A exemplo das discussões atuais, os autores Allende e Condemarín (2005) enfatizam a importância da leitura por perceberem que esta, quando bem desenvolvida, permite ao leitor uma rica fonte de desenvolvimento do imaginário, ampliação de seu vocabulário, conhecer novas culturas através de viagens fantásticas; o que naturalmente, faz com que cada um sinta prazer e, conseqüentemente, procure novas leituras. Por meio da leitura, o sujeito também descobre, cria, recria novos meios de viver, de auto conhecer-se, de conhecer o próximo, tornando-se sujeito de sua própria história, autônomo suficiente para interagir no meio em que está inserido, alçando assim um vôo à sua liberdade!

Através de minha prática profissional² e formação acadêmica, pude perceber o quanto os alunos gostam de ouvir histórias, ler, manusear e fazer, semanalmente, a troca dos livros nas bibliotecas das escolas visto que alguns não têm acesso aos suportes de leitura, se não aqueles oferecidos pela instituição de ensino (os quais resumem-se em: livros, jornais e revistas).

Já é sabido os inúmeros benefícios que a leitura traz à sociedade por meio de cada sujeito, porém ainda assim, no Brasil, o índice de leitura encontra-se muito abaixo do desejável³. Tal discrepância entre os dados da pesquisa e a realidade que vivo, enquanto docente de crianças que ainda estão descobrindo e inserindo-se no mundo da leitura, me permite pensar na hipótese de que alguns destes alunos (bem como outra significativa parte da população brasileira), por exemplo, poderão ficar em desiguais

² Há 3 anos atuo como professora nas séries iniciais na Rede Municipal de Ensino, na cidade de Pelotas. Durante o ano letivo de 2011, em turno inverso ao de sala de aula, desenvolvi um Projeto de Hora do Conto e também trabalhei na biblioteca.

³ Pesquisa realizada pela UNESCO em 2009 aponta um aumento significativo no índice de leituras realizadas pelos brasileiros anualmente, uma média de quatro livros, porém, este resultado pode ser considerado insatisfatório se comparado à países de primeiro mundo, onde no mesmo período a leitura é de aproximadamente dez livros por pessoa.

condições de leituras e informações frente ao mundo, devido à impossibilidade de acesso às novas tecnologias digitais⁴, visto que os recursos através dos quais a leitura é apresentada ao seu leitor influencia diretamente no gosto ou não que este terá ao realizar suas leituras.

A sociedade, bem como suas necessidades, vêm transformando-se com o passar dos tempos, e para que seja possível atingir os objetivos a que se propõe cada época faz-se necessária a compreensão e exploração de novos processos e tecnologias disponíveis, visto que Yunes e Ponde (1988), e Chartier e Hébrard (1995), mencionavam a leitura como algo muito mais do que positivo, mas algo necessário.

Ao buscar informações nas entrelinhas, indo além do que está explícito, o leitor atribuí novos sentidos aos textos. Zilberman e Magalhães (1987) ressaltam que a leitura de diferentes textos, através de diferentes recursos, permite um sistema de novas referências de mundo, o qual permite ao aprendiz tornar-se sujeito de sua própria história.

Andando pelo tempo: Revoluções na história da leitura

“Eu pensei, uma vez, escrever uma história do livro não do ponto de vista físico. Os livros não me interessam fisicamente (principalmente os dos bibliófilos, que costumam ser desmesurados), mas as diversas valorações que o livro recebeu.”(Borges, apud, Chartier, 2001, p.145)

Os conceitos de leitura variam muito de autor para outro.

“A leitura é, portanto, ao mesmo tempo, uma experiência de libertação (‘desengaja-se’ da realidade) e de preenchimento (suscita-se imaginariamente, a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário),” afirma Jouve, 2002, p. 107.

⁴ A exemplo de tecnologias digitais podem ser citados o notebook (através de softwares e internet), televisão, webcams, blu ray, e-paper, entre outras.

Já as autoras Yunes e Pondé (1988, p.58) defendem que leitura é “a atribuição de significados à imagem gráfica segundo o sentido que o escritor lhe atribui- a relação que o leitor estabelece com a própria experiência”.

Pode-se dizer que leitura é mais do que decifrar códigos, é o ato de compreender o que se apresenta explícito e implícito, interpretar e posicionar-se perante um texto conforme as experiências e conhecimentos previamente adquiridos, independente do órgão do sentido com o qual o faça.

Porém quando nos referimos a história da leitura significa referirmo-nos aos processos de historicidade da apropriação dos textos, conforme Cavallo e Chartier (1999). E “ antes de mais nada, a história da leitura é o estudo das normas e práticas que determinam as respostas dos leitores àquilo que lêem”(Lyons, 1999, p.09), ou seja, conforme a idéia dos autores, a história da leitura é a maneira como cada leitor penetra na cultura da leitura em cada período.

Para compreendermos melhor a presença das tecnologias digitais no mundo da leitura atualmente será apresentado, a seguir, um breve resgate dos acontecimentos mais significativos na história da leitura ao longo dos séculos.

Segundo Lyons e Leahy, 1999, desde seus primórdios a leitura passou por três grandes transformações, as quais serão apresentadas, através de um resgate histórico que vai desde os séculos II e III onde o objeto de leitura conhecido era em forma de rolo de pergaminho até chegar ao formato de livros, e-papers⁵ e outras tecnologias digitais, as quais podemos encontrar atualmente.

Para Cavallo e Chartier (1999) a mais significativa mudança foi por volta dos séculos II e III quando o livro deixou de ser um rolo de

5E-paper: Eletronic Paper, o termo refere-se a um dispositivo eletrônico que se parece com uma folha de papel e pode ser utilizado para ler textos carregados em sua memória, o princípio de funcionamento é semelhante ao dos monitores LCD, mas as telas são flexíveis.

pergaminho, e se transformou num códice⁶. O códice, ao contrário do pergaminho, dava mais liberdade ao leitor, pois este poderia ser manipulado com apenas uma das mãos ficando a outra livre para que o leitor pudesse fazer as anotações desejadas.

Chartier, Lajolo e Zilberman, entre outros autores, apresentam a segunda grande mudança na história da leitura; durante séculos a única leitura conhecida e praticada era a oral que acontecia através de uma prática coletiva, a ênfase dada era à maneira como esta apresentava-se e, não, propriamente ao conteúdo da obra, mais tarde eis que acontece a passagem da leitura oral para a leitura silenciosa, uma leitura mais privada e solitária.

E finalmente no século VII surge a separação das palavras, o que permitiu que um maior número de leitores pudesse decifrar silenciosamente os textos apresentados, até então, somente em latim.

No passado nem todos podiam experimentar uma leitura, tão pouco, questionar e discutir com o livro e seu autor. Cavallo e Chartier (1999) relatam que as leituras em meados do século XVI deveriam ser simples e rigorosamente controladas por religiosos, para garantir a interpretação doutrinária.

No Brasil Colônia o nível intelectual da população era baixo, devido ao reduzido número de escolas, bibliotecas, livrarias e gráficas, relatam Lajolo e Zilberman (2002).

Os jovens brancos também precisavam ser educados; contudo inexistia um sistema escolar exclusivo para eles, assim, ou assistiam às lições dos jesuítas ou permaneciam analfabetos, aprendendo eventualmente a ler, escrever e contar com particulares.[...] Já se conhece nesse ponto a pouca - ou quase nula - preocupação das autoridades com a difusão da leitura e escrita, habilidades essenciais aos cidadãos de um Estado

⁶Códex eram várias páginas, separada e amarradas de forma frouxa entre si, escritas em ambos os lados, semelhantes aos livros atuais. Este material por vezes era feito de peles raspadas de animais.



que se deseja moderno, como ocorria nos países europeus, que começavam a investir na educação popular.(Lajolo & Zilberman, 2002, p. 26)

Desde o início século XVI já existiam alguns livros populares, mais precisamente segundo Cavallo e Chartier (1999) ,foi entre 1520 e 1540, na medida em que os impressores familiarizavam-se com as novas técnicas que os livros impressos progressivamente ganhavam força.

Séculos mais tarde surge "a invenção de um novo suporte do texto, a tela, outra forma de livro, pois pode-se falar também do livro eletrônico"(Chartier, 2001, p.38). Segundo Lyons (1999, p. 13) "foi preciso aparecer o computador para romper com dezessete séculos de produção livreira tradicional", eis que o texto além de apresentado em materiais impressos, pode também ser encontrado através de diferentes tecnologias digitais, o que possibilita uma leitura muito mais rápida e as informações chegam ao leitor em tempo real, porém algumas vezes podendo ser fragmentada, mas dando maior possibilidade de acesso à conteúdos diversificados, conforme interesse do leitor.

O trabalho que fazemos como historiadores do livro é mostrar que o sentido de um texto depende também da forma material como ele se apresentou a seus leitores originais e por seu autor, afirma o historiador Chartier (1999); nesse sentido, o suporte, portanto, influência no sentido construído pelo leitor quanto ao material a ser explorado.

Tecnologias digitais: Suas limitações e liberdades dentro do processo educacional

(...) a revolução tecnológica nos coloca um desafio fundamental, qual seja, o de compreendermos que estamos diante do surgimento de uma outra cultura que exige de nós uma adaptação nos modos de ver, de ler de pensar e de aprender. (Souza e Gamba, 2002, p.110).

Quando, em 1868, o baiano Abílio César Borges iniciou a publicação de uma das séries mais editadas na época, os livros eram considerados inovadores; e para formar sujeitos críticos é disso que as escolas necessitam até os dias de hoje, materiais inovadores, que estimulem o gosto pela leitura. Além de materiais inovadores é necessário que os profissionais também estejam dispostos a adaptar-se aos novos modos e suportes através dos quais se dará o processo de ensino-aprendizagem, conforme mostra Souza e Gamba na citação acima, para só então estar correspondendo com as atuais necessidades, expectativas e experiências de seus leitores.

Mas, para apresentar materiais que além de inovadores sejam adequados, é preciso conhecer as possíveis vantagens e desvantagens de cada um deles, assim como, sua função social para os sujeitos, só a partir de então o professor, enquanto mediador poderá levar os suportes adequados a cada grupo, despertando assim o interesse e curiosidade dos aprendizes

É necessário que os professores tenham um olhar atento e crítico acerca do material que irão trabalhar, porque alguns textos também são apresentados como se a criança fosse incapaz de ir além daquilo que já aprendeu, acabam subestimando suas capacidades, pois são apresentados de maneira repetitiva e simplista ao extremo; outros apresentam de modo sutil preconceitos étnicos, sociais, culturais e religiosos, não respeitando as diversidades e os diferentes interesses.

Na proporção que as tecnologias evoluem, modificam-se também as necessidades do público leitor, pois conforme Cossio (2010), na mesma proporção que estes suportes⁷ evoluem através dos tempos, eles também interferem nos modos de leitura e escrita de cada sujeito.

7 Termo utilizado por Maria de Fátima Cossio. Democracia neoliberal e globalização: triunfo, resistência e alternativas. (In: Aula no Curso de Especialização em Educação-UFPel. Pelotas. Junho 2010) para designar um conjunto de técnicas que definem um veículo para transmissão de conteúdos.



É possível concluir provisoriamente que com o avanço das tecnologias alteram-se significativamente as formas de produção do conhecimento, surgindo assim, um novo leitor, com necessidades e desejos diferentes daqueles leitores do passado.

A escola não pode ficar a parte diante desta revolução tecnológica, é preciso que o educador tenha um olhar crítico, selecione e planeje adequadamente os recursos e os temas a serem explorados dentro da escola, fazendo da tecnologia sua grande aliada no processo de formação de leitores, pois assim, além de tornar as aulas mais interessantes estará desenvolvendo um trabalho sintonizado com as necessidades e desafios impostos e propostos pela sociedade, preparando os alunos para a vida.

Com a era da globalização, não podemos deixar de lado a visão de mundo que os alunos podem construir através da relação dos assuntos trabalhados na escola com as vivências cotidianas, para Hernandez (1998; p.1) "globalizar significa aprender a estabelecer relações, ou seja, exercitar a capacidade humana de realizar processos de explorar a busca de conexões e interpretações do real." Então para isso nada melhor do que o uso da leitura, da imagem e de recursos tecnológicos diversos dentro das aulas de maneira adequada e previamente planejada pelo educador.

São vários fatores que garantirão o sucesso ou o fracasso da leitura por meio das novas tecnologias, sendo um deles a maneira como um texto é apresentado, o que interfere diretamente na aceitação ou não, dando o sentido que lhe será atribuído.

Referências:

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. **A leitura teoria, avaliação e desenvolvimento.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da Leitura no mundo Ocidental.** São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura- 1880-1980.** São Paulo: Ática, 1995.



CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **Cultura Escrita, Literatura e História: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Democracia neoliberal e globalização: triunfo, resistência e alternativas**. In: Aula no Curso de Especialização em Educação-UFPel. Pelotas. Junho 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura Rarefeita: Leitura e Livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

LYONS, Martyn; LEAHY, Cyana. **A palavra impressa: histórias de leitura no século XIX**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SOUZA, Solange Jobim e GAMBÁ, Nilton Junior. **Novos Suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita**. Revista Brasileira de Educação. nº21. Rio de Janeiro, Set./Dez. 2002.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e Leituras da Literatura Infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil Para Crianças: Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1986.

_____, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**. São Paulo: Ática, 1987.



AS NOVAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS – AVALIAÇÕES DE UM PROJETO EM DESENVOLVIMENTO

Sílvia Vargas Vasconcelos de Escobar Leitzke ¹
Cláudia Mariza Mattos Brandão ²

Palavras-chave: Artes Visuais, Formação Docente, Novas Tecnologias.

Resumo: O desafio que motiva a pesquisa ora apresentada refere-se à construção de diferentes formas de uso e apropriação do ciberespaço, para que se intensifiquem as trocas de conhecimento para além do ambiente escolar, independente do nível de ensino. A proposta defende a ampliação do espaço de aprendizagem de disciplinas do curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura (UFPel) com a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como suportes pedagógicos complementares às atividades presenciais universitárias. A investigação tem por objetivo colaborar para a construção de saberes estéticos, artísticos e pedagógicos que considerem a mediação das TIC's em processos pessoais e coletivos de investigação e compreensão dos códigos contemporâneos, considerando-se em especial a massiva realidade visual que nos cerca. Os primeiros resultados dão visibilidade ao crescimento na qualidade da expressão escrita dos envolvidos, assim como, expõem as dificuldades dos sujeitos em lidarem com as TIC's como mediadoras de processos pedagógicos na área do ensino de Artes.

1. Introdução

É impossível negarmos que os estudantes mudaram radicalmente, e não foi somente nos hábitos comportamentais e na forma de vestir, como aconteceu com gerações passadas. A transformação foi mais profunda, uma descontinuidade singular ocasionada pela chegada e rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. Do nível inicial da educação básica até a universidade, esses estudantes representam as primeiras gerações que cresceram e se socializaram

¹ Pós-graduada em Artes, Centro de Artes, UFPel. -sylvica.escobar@gmail.com

² Professora Mestre em Educação Ambiental, Centro de Artes, UFPel - attos@vetorial.net

utilizando os computadores e outros brinquedos e ferramentas da era digital.

Um número expressivo de jovens tem endereço eletrônico (e-mail) ou participam de redes de relacionamento virtual, tais como o *orkut*, o *facebook* ou o *twitter*. Além disso, a mídia divulga frequentemente o crescimento das vendas de aparelhos celulares. Ou seja, são novas máquinas e tecnologias, novíssimas formas de comunicação e muita informação circulando no planeta.

Esse é o nosso mundo! Nele, realidade e virtualidade/ficção se fundem na configuração de novas/diferentes sociedades, nas quais se estabeleceu um conflito entre o “tempo da educação”, regido pelo calendário, e o “tempo atemporal”, estabelecido pela internet. Somos conscientes de que a educação escolar precisa reagir à banalização do saber, à vulgarização das emoções, ao encobrimento das capacidades percepto-expressivas e à descaracterização da cultura. Entretanto, paira a dúvida: como agir? Muitas são as incógnitas e inúmeras são as variantes. Sabemos que os estudantes mudaram, mas nem sempre sabemos como lidar com eles.

A realidade descrita, acrescida da ruptura na linearidade textual provocada pelos hipertextos, nos coloca a emergência de processos de formação docente que contemplem as necessidades do novo estudante que emerge dessa intrínseca rede de informações. A juventude tem, sim, a capacidade de múltiplas assimilações (BUCKINGHAM, 2008). Mas o que dizer dos docentes em formação? Estarão eles preparados para romperem com as práticas pedagógicas vigentes? Como torná-los capazes de conectarem o que as instituições escolares historicamente separaram com seus currículos fragmentados, o próprio conhecimento?

No que se refere aos cursos de licenciatura em Artes Visuais, surgem diferentes preocupações com relação à formação de professores na área: Como devemos proceder para que os docentes em formação signifiquem o conhecimento disperso na rede? É possível estimular a criação artística em processos a distância? De que modo instigá-los a refletir crítica e

esteticamente sobre o novo entorno e os novos espaços? Como provocá-los a proporem diferentes formas de apreensão/construção do conhecimento nas práticas acadêmicas de estágio? Em síntese, o desafio que motivou a apresentar o presente projeto refere-se à construção de diferentes/novas formas de uso e apropriação do ciberespaço, para que se intensifiquem as trocas de conhecimento para além do ambiente escolar, independente do nível de ensino.

Na compreensão de que a rede *www* é importante na troca de saberes entre os sujeitos contemporâneos, em 2010, nas disciplinas de Artes Visuais na Educação II e III, do curso Artes Visuais - Licenciatura da UFPel, os espaços de aprendizagem foram ampliados com a criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como suporte pedagógico complementar às atividades presenciais universitárias. A intenção da proposta reside na vontade de colaborar para que os sujeitos da pesquisa aprofundem conhecimentos sobre o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), a partir da utilização das mesmas no cotidiano das práticas acadêmicas.

A vivência dos novos recursos e práticas e a (re)significação das informações possibilita, além da destreza técnica, a (auto)construção do conhecimento, através do uso das TIC associado à criação de suportes simbólicos e ao exercício da imaginação e da reflexão crítica sobre temas pertinentes à formação docente em Artes Visuais. O AVA possibilita dinâmicas interativas e criativas que favorecem os processos de formação experiencial (JOSSO, 2004) para os acadêmicos, que são levados a refletir sobre a constituição da docência como um exercício reflexivo de (auto)formação. Nesse sentido, esta investigação tem por objetivo colaborar para a construção de saberes estéticos, artísticos e pedagógicos que considerem a mediação das TIC em processos pessoais e coletivos de investigação e compreensão dos códigos contemporâneos, considerando-se em especial a massiva realidade visual que nos cerca.

As novas tecnologias fomentam novos paradigmas científicos que repercutem tanto na noção de educação como na relação



educador/educando (GRINSPUN, 2001). Configuram-se como um espaço de aproximação posicionado no campo das mediações sociais, referindo-se, portanto, a usos e significações que se instalam nas relações entre os sujeitos, caracterizando a construção do conhecimento em rede, cuja importância nos é apontada por teóricos como Boaventura de Souza Santos (1989) e Edgar Morin (2004).

A quase incessante produção de novas ferramentas para a geração, armazenagem, transmissão e acesso às informações é indiscutível. Tal realidade não deixa espaço para questionamentos sobre a necessidade da incorporação desses novos espaços de interação social e estudo no âmbito do ensino presencial universitário. A informação é incontestavelmente a “matéria prima” mais apreciada e disputada, expondo a necessidade de exercitarmos a capacidade de seguir aprendendo ao longo de toda a vida. Ou seja, a consciência de que a formação docente é um processo contínuo que não se encerra com a formação universitária.

A tecnologia passou a coestruturar a nossa visão de mundo e as TIC instituíram novos modos de organização, elaborando novas linguagens que geram novas formas de conhecimento. Tal realidade deve constituir-se no foco principal dos processos educativos contemporâneos (LITWIN, 2005; BUCKINGHAM, 2008), pois evidencia a necessidade da escola ajudar as crianças e os jovens a darem sentido ao mundo em que vivem, muito mais do que simplesmente instruí-los no uso das tecnologias disponíveis.

Em suma, os questionamentos que balizam a pesquisa referem-se à necessidade da incorporação de novos espaços de interação social e estudo no âmbito do ensino presencial universitário. Esse é um tema atual sobre o qual ainda não se têm parâmetros suficientes de avaliação.

2. Sobre a metodologia

Para o desenvolvimento do projeto foram estabelecidas três etapas norteadoras. Inicialmente recorreu-se ao levantamento bibliográfico

sobre as relações entre a formação docente em Artes Visuais e as novas tecnologias da informação e da comunicação, capacitando os pesquisadores envolvidos sobre a temática em questão. Na continuidade procedeu-se à implementação do Ambiente Virtual de Aprendizagem, através da plataforma Moodle, Cead/UFPEL.

As atividades no ambiente foram estruturadas de acordo com uma metodologia caracterizada como construtiva e dialógica. A abordagem privilegiou a experiência como elemento de análise da realidade, valorizando as percepções dos sujeitos. Acima de tudo, buscou-se habilitar os sujeitos da pesquisa para o uso das ferramentas disponíveis, incentivando-os ao debate e à produção de suportes simbólicos. As estratégias didáticas adotadas no AVA foram: discussões coletivas nos fóruns; produções textuais e imagéticas individuais; e incentivo à pesquisa de materiais audiovisuais no ciberespaço como complementação às discussões em curso no ambiente.

A pesquisa encontra-se em fase de análise dos dados, levantados através de uma pesquisa quanti-qualitativa, obtida por meio de uma entrevista estruturada com os sujeitos da pesquisa.

Na segunda etapa do projeto foram realizadas entrevistas estruturadas com os sujeitos da pesquisa, que permitiram o levantamento sobre as principais dificuldades encontradas pelos acadêmicos em lidarem com as novas tecnologias; as percepções acerca de possíveis contribuições das TIC no cotidiano escolar; além das repercussões acerca da experiência de utilização do AVA numa disciplina presencial. As questões foram elaboradas com o objetivo de investigar a experiência individual e coletiva dos envolvidos com as novas mídias, o relacionamento dos sujeitos com o AVA e os pré-conceitos que possuem sobre a contribuição das novas tecnologias para a formação docente em Artes Visuais.

A avaliação crítica dos noventa acadêmicos que entre 2010 e 2011 compartilharam do ambiente virtual de aprendizagem possibilitaram o levantamento sobre as dificuldades encontradas na utilização do

sistema, bem como permitiram delimitarmos vantagens e desvantagens na utilização do AVA como suporte complementar a formação docente em Artes Visuais.

A última etapa metodológica do projeto envolverá a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores de Arte da rede estadual e municipal da cidade de Pelotas. Pretendemos com esse procedimento reunir dados sobre a realidade escolar, no que tange o acesso às novas tecnologias, e as expectativas dos profissionais acerca da temática investigada. Tais dados nos permitirão avaliar com mais clareza a coerência dos objetivos do projeto confrontados com a realidade do ensino da Arte nas instituições escolares.

3. Reflexões acerca dos resultados

Dentre os principais apontamentos feitos pelos acadêmicos foram citadas as seguintes vantagens: a interação com os colegas através de trocas de opiniões, a maior liberdade para expressar pensamentos, a ampliação do espaço de aprendizagem, o estímulo à pesquisa de recursos na internet, a possibilidade de dar voz àqueles que tem dificuldade para expressarem a sua opinião nas aulas presenciais.

Esses estudantes declararam que as discussões nos fóruns geram opiniões diversas sobre o mesmo assunto. Isso faz com que surjam idéias complementares aos estudos presenciais, favorecendo a aprendizagem e unindo a turma nas discussões semanais, ou seja, uma continuação das aulas oportunizada pelas discussões no ambiente.

Outro ponto relevante apontado pelos acadêmicos trata-se do reconhecimento de que os textos postados no ambiente instigam-os à pesquisa. Assim, torna-se possível estabelecer relações com outros textos, ampliando positivamente as práticas de leitura, sendo que tais subsídios contribuem sobremaneira para a organização de idéias na forma de texto, funcionando como um aporte para o desenvolvimento da prática da escrita.

Sobre as demais vantagens, os estudantes destacaram que o AVA é um aliado à comodidade e conforto, que facilita cada um a pesquisar, discutir, fazer relações com outros assuntos e compartilhar com os colegas materiais tais como: textos, imagens, vídeos e links de sites referentes à formação docente. Eles também consideram que o ambiente proporciona a postagem de textos via internet de maneira acessível, o qual eles veem como uma postura *sustentável*, por não precisarem utilizar cópias xerográficas ou impressas.

Embora conscientes dos benefícios do Ambiente Virtual de Aprendizagem, os acadêmicos revelaram que o AVA requer uma maior disponibilidade de tempo e dedicação para discutir e pensar sobre as respostas dos colegas. Esse fato é considerado por eles como uma desvantagem visto que nem todos se dedicam às atividades e utilizam o ambiente somente para cumprir tarefas, interagindo pouco com o grande grupo. Porém eles reconhecem que tal fato é frequente durante o período de adaptação ao formato virtual de comunicação, que por ser novidade para muitos, ainda não sabem utilizar da melhor forma o espaço do ambiente.

Em suma, estes estudantes, na condição de futuros arte/educadores, declararam-se favoráveis a implementação do AVA devido à necessidade de saber lidar com as novas tecnologias. Eles consideraram o ambiente como uma ferramenta apropriada mesmo para o ensino presencial, pois são conscientes da importância das novas tecnologias no mundo contemporâneo, e da necessidade de uma formação em consonância com o seu tempo histórico.

4. Conclusões Parciais

De acordo com os resultados parciais da pesquisa é possível afirmar que todos os entrevistados têm acesso à internet, independente das motivações para a sua utilização. Esses sujeitos consideram importante a inserção das novas tecnologias em sala de aula, levando em

consideração que elas já integram as práticas cotidianas da maioria dos indivíduos.

Embora todos acreditem que as TIC contribuem para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, 43% dos sujeitos investigados declararam sentirem-se inseguros quanto à utilização de tais recursos em suas práticas de estágio. Isso se deve ao fato de que as novas tecnologias são empregadas principalmente como facilitadoras de processos comunicativos corriqueiros, tais como a troca de *e-mails*, a participação em *chats*, ou em ambientes como o *msn*, por exemplo.

Sobre a questão "Nas observações realizadas em escolas, você testemunhou algum professor de Artes utilizando tais recursos?", 85% dos envolvidos responderam negativamente, ressaltando que tais instituições possuem os equipamentos necessários. Esse dado permite outras indagações a serem investigadas na última etapa do projeto: tal situação resulta do despreparo dos profissionais ou da indiferença frente às novas tecnologias? As direções das instituições estimulam o uso dos equipamentos?

A constatação dessa realidade possibilita refletir sobre uma situação semelhante identificada no contexto do próprio Centro de Artes da UFPel. No CA há equipamentos disponibilizados aos estudantes, entretanto, eles são pouco explorados para os processos de ensino a distância.

Embora 100% dos entrevistados tenham declarado não ter experiência anterior com EAD, identificaram-se três disciplinas do currículo inscritas no Moodle no início das atividades do projeto. Descobrimos depois que nesses casos o ambiente era utilizado como depositário de textos, sem proporcionar a comunicação entre os sujeitos e o aprimoramento no uso das ferramentas disponíveis no AVA.

Os acadêmicos destacaram alguns acréscimos à formação acadêmica, que vão desde a visibilidade aos textos dos colegas, opiniões e debates ao aprofundamento de conhecimento. Tal processo avalia-se como um desenvolvimento da aprendizagem, percebido através do desempenho



daqueles que lêem, respondem, questionam, ou seja, dos que realmente participam, se interessam e manifestam um comprometimento maior com sua formação docente.

Cabe ressaltar que com as práticas desenvolvidas, já é possível perceber o crescimento na qualidade da escrita dos acadêmicos, proporcionado pela constante troca de mensagens. O desenrolar das discussões faz com que os acadêmicos se confrontem e identifiquem os seus próprios erros e, desse modo, sejam estimulados a buscarem por si mesmos a correção idiomática. Além desse fato, de grande importância para a formação docente, identificou-se um crescente exercício reflexivo e crítico quanto a questões fundamentais relacionadas à Arte/Educação, ampliando significativamente os horizontes dos diálogos.

Os resultados positivos, de ganho qualitativo nas produções textuais, comprovam que as interações cognitivas baseadas nas redes virtuais estimulam o estabelecimento de inter-relações, atuando diretamente na formação da inteligência coletiva, assim como defendem Edith Litwin (2005) e David Buckingham (2008).

Considera-se que os primeiros resultados são contributos de suma importância para a análise dos rumos da investigação, visto que não apenas possibilitam constatar que o saber advindo da experiência gera conhecimento, como também dão visibilidade às dificuldades dos sujeitos em lidarem com as TIC como mediadoras de processos pedagógicos na área do ensino de Artes.

5. Referencias

BUCKINGHAM, David. **Más allá de la Tecnologia** – Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, 2008.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2001.



JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LITWIN, Edith. **Tecnologias Educativas em Tempos de Internet**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005

MORIN, Edgar. **Educar na Era Planetária**. Portugal: Editora Instituto Piaget, 2004.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.



O EXERCÍCIO, EM FREIRE, DA CONSCIENTIZAÇÃO APOIADO NO USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

André Luis Castro de Freitas¹
Luciane Albernaz de Araujo Freitas²

Palavras-chave: conscientização, tecnologia, educação à distância.

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo problematizar a produção de subjetividades nas práticas de orientação de trabalho de conclusão de curso, apoiadas na utilização de recursos tecnológicos como o *Google Docs*, nas atividades da Educação a Distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. A partir dos pressupostos da obra de Paulo Freire busca-se questionar o panorama da possível realidade de estudo dos educandos inseridos neste contexto, desvelando as possibilidades do exercício do processo de conscientização.

Introdução

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

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

Neste sentido a Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o foco de abrangência em regiões onde a oportunidade de ensino seja remota ou que a vida contemporânea reduza a disponibilidade para investir nos estudos, produz um alargamento na demanda do ensino formal, expressando à possibilidade de contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel sócio-político, sujeitos do seu processo histórico.

¹ Universidade Federal do Rio Grande – dmtalcf@furg.br

² Universidade Federal do Rio Grande, IFSul Rio-Grandense - luciane@ifsul.edu.br

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

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

Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p.15).

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

Especificamente a pesquisa foi realizada durante as atividades de elaboração do artigo de conclusão de curso, do Programa de Pós-Graduação, em nível de Especialização em Educação: espaços e possibilidades para a educação continuada, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

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



reflexão da realização das atividades bem como se passa as considerações finais.

Problematização

A EAD não é trivial o quanto parece, pois não se faz apenas com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e suas facilidades. Exige a necessidade de modificação de postura e procedimentos, em favor do processo de conscientização.

A AVA Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) dispõe de um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelo educador de acordo com seus objetivos pedagógicos, possibilitando o uso de imagens e/ou textos associados a uma narração em áudio. Tal formato é um facilitador da aprendizagem, pois ajuda a eliminar a impessoalidade dos ambientes voltados ao ensino à distância, fatores que desestimulam os educandos. Outro mecanismo importante é o fórum, o qual requer técnicas específicas, dentre elas diz respeito à provocação e problematização de determinados temas.

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

Em se tratando de um trabalho de conclusão de curso onde se exigem encontros e atividades permanentes de evolução e elaboração deste optou-se pela utilização do *Google Docs*³. Este recurso tecnológico se constitui de: um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários, com a facilidade de que estes aplicativos são compatíveis com o *OpenOffice*, *BrOffice.org*, *Microsoft Office*, entre outros.

³ É possível fazer um *tour* virtual pelo endereço: <http://www.google.com/google-d-s/intl/pt-PT/tour1.html>



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

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

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

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

A proposta de estudo apresenta os seguintes objetivos específicos:

- investigar se, durante as atividades de orientação e elaboração do trabalho de conclusão, a aplicação de uma ordem apoiada na utilização das tecnologias permite lidar com as incertezas exigidas pela própria atividade e
- conhecer outras maneiras de transitar no mundo acadêmico, revendo, constantemente, os modos de ser dos educandos frente a cultura de incertezas.

Referencial Teórico

O pensamento de Paulo Freire pode facilmente ser associado à idéia de movimento, de vida. Esta aproximação se faz por Freire ter tido como fonte de suas reflexões as experiências do cotidiano. Como enfatiza Barreto (1998, p.53) uma das marcas do pensamento do autor "é ser um

pensamento que nasce da prática.” Prática marcada por posição de observador não imparcial e sim com posição determinada: a favor da humanização do homem. Assim buscam-se, em Freire, subsídios para reflexão acerca dos pressupostos trazidos como foco deste ensaio.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire aborda a problemática da consciência oprimida daqueles que estão em situação real de opressão, expressando sua preocupação com o comportamento, a visão de mundo e a ética que se refletem na estrutura de dominação.

A estrutura de dominação introjetada pelo oprimido se evidencia em características que este expressa na forma de ser e comportar-se. O “dualismo existencial do oprimido” é uma destas características, onde o oprimido por hospedar o opressor, não o localiza concretamente. Desta forma desenvolve uma visão fatalista, onde o destino ou Deus, ambos vistos como forças imutáveis, são responsabilizados pela condição de opressão, propiciando uma inércia, uma não busca de superação da situação. Outra característica do oprimido está na “irresistível atração pelo opressor” aqui o oprimido, por alienação, aspira à vida do opressor. O fato ocorre por acreditar-se inferior a este. Sentimento que remonta a mais uma característica a “autodesvalia” em que o oprimido se percebe a partir da visão que o opressor tem dele, isto é como ser inferior.

Até o momento em que os opressores não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalisticamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua convivência com o regime opressor. (FREIRE, 2004, p.51)

Percebe-se que a falta de conscientização do sujeito, em função deste desconhecer seus direitos, acatando, sem discussão, o que lhe é imposto esta reproduzida na escola, intitulada por Freire de educação bancária. O educando é visto como desprovido de conhecimentos e vivências que possam interessar no momento do ensino transmitido por aqueles que se julgam sabedores.

O autor propõe que neste universo de opressão e domesticação seja trabalhada a conscientização como forma de resgatar o oprimido da condição de aceitação em que vivem. Crê na libertação autêntica, na humanização em processo, não como coisa que se deposita nos homens, mas como conquista pela práxis. Práxis implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Freire aponta como estratégia à educação problematizadora:

Ao contrário da "bancária", a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de "cisão". Cisão em que a consciência é consciência de consciência. (FREIRE, 2004, p.67).

O autor busca no diálogo o elemento fundamental para por em prática a educação problematizadora. Enfatiza que não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma solidariedade indestrutível. Dentro desta proposição fica evidente a importância que o conteúdo dos diálogos - conteúdo programático -, seja contextualizado. "Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política" (FREIRE, 2004, p. 86)

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

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

Metodologia

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

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

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

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



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

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

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

Análise das Atividades

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

Tendo como balizador o diálogo em Freire teve-se como proposição, desde o início do processo, buscar uma relação dialógica entre educador e educandos objetivando a construção de significados para o trabalho proposto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Freire argumenta que o exercício da liberdade nos conduz a oportunidade da criação, onde se pode fazer a própria história. A história esta articulada à compreensão da realidade. Mas a liberdade aponta para a incerteza, conforme relato: “Gostaria que o senhor me auxiliasse. Vou postar meu ensaio de projeto no *Docs* com alterações. Porém estou um tanto sem chão no que se refere ao referencial teórico.” (EDUCANDO Y).

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

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

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

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

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

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

Freire aponta com ênfase a dinâmica do pensar na promoção da transformação.

Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor. (FREIRE, 1997, p.75).

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



Considerações Finais

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

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

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

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

A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. (FREIRE, 1979, p.15-16).

Referências Bibliográficas

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

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



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

_____. **Professora sim tia não**: cartas a quem ouse ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

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



AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO-APRENDIZAGEM LIVRE NA INTEGRAÇÃO E CONVERGÊNCIA DAS MODALIDADES DE ENSINO NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS-UFSM

Liziany Müller¹
Claúdia Barin²
Andrieli Hedlund Barin³

Palavras-chave: AVEA, integração e convergência, ensino de ciências agrárias.

Resumo: As potencialidades dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA) e recursos educacionais para a educação a distância (EaD) tem sido extensivamente citadas na literatura, em virtude de promover a interatividade e interação dos sujeitos envolvidos no processo, proporcionando autonomia de aprendizado e flexibilidade cognitiva. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo integrar as potencialidades da modalidade EaD, no ensino presencial, política esta incentivada pelo governo. Os dados foram coletados e analisados a partir das atividades de estudo individuais e colaborativas e da pesquisa de avaliação tipo survey no Moodle da disciplina de Educação em Ciências Agrárias mediada por Tecnologia de Informação e Comunicação dos Cursos de Graduação Agronomia, Medicina Veterinária e Tecnologia dos Alimentos da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Como resultado, constatamos que as atividades de estudo e a flexibilidade do AVEA modificaram os espaços de ensinar-aprender, proporcionando interatividade, interação e a aquisição de fluência tecnológica, imprescindível para a conquista da autonomia.

Introdução

As tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do delimitado espaço da presença física de professores e estudantes na mesma

¹ Núcleo de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de Santa Maria. lizianym@nte.ufsm.br

² Núcleo de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de Santa Maria. claudiabarin@nte.ufsm.br

³ Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional – Universidade Federal de Santa Maria. andrieli_hedlund@hotmail.com

sala de aula (OLIVEIRA, 2009). A possibilidade de interação e interatividade mediada por um ambiente virtual de ensino aprendizagem livre pode redimensionar os papéis dos envolvidos no processo educacional, redefinindo a dinâmica da aula, promovendo mudanças de representações e formando pessoas não apenas para os saberes disciplinares, mas cidadãos com valores sociais, éticos, políticos e econômicos coerentes com a construção de uma sociedade mais igualitária.

A presença física do professor-estudante no processo de ensino-aprendizagem não garante a interação, interatividade e a aprendizagem (OLIVEIRA, 2009). Mudanças recentes na legislação do ensino superior possibilitam que cursos ministrados integralmente presenciais possam se beneficiar com a tecnologia informação e comunicação em rede.

A Portaria MEC nº. 4.059 possibilita a inclusão de disciplinas semipresenciais na organização pedagógica e curricular de cursos de Graduação reconhecidos, adotando procedimentos de Educação a Distância (EaD) em até 20% do total previsto da carga horária para cursos presenciais. Recentemente, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação - MEC, tem incentivado a integração e convergência das tecnologias da informação e comunicação nos cursos de graduação no ensino presencial superior.

A integração e convergência das modalidades de ensino-aprendizagem presencial e a distância, mediados pelo ambiente virtual de ensino aprendizagem, possibilita a minimização das distâncias envolvidas nos relacionamentos: estudantes x professores; estudantes x saberes; professores x saberes e o acesso a informação para o desenvolvimento do processo educacional (REZENDE; DIAS, 2010). O ensino-aprendizagem de qualidade seja ele presencial ou a distância deve proporcionar ampla possibilidade de interação para não ser caracterizado como educação bancária, como meros repositórios de conteúdos.



O professor ao adotar o ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre no ensino presencial estará adotando novas práticas pedagógicas visando tornar sua disciplina ainda mais interativa, dinâmica e dialógico-problematizadora tornando os estudantes mais autônomos e colaborativos.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) atua desde 2005 em cursos na modalidade a distância e integrou-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, e, desta forma, existe uma cultura já consolidada, em termos de pesquisa e desenvolvimento científico, tecnológico e educacional, ao ambiente virtual de ensino-aprendizagem Moodle.

A disciplina de Educação em Ciências Agrárias mediada por Tecnologia de Informação e Comunicação é oferecida no Centro de Ciências Rurais da UFSM e segue os princípios da investigação-ação educacional, assumindo caráter democrático com a intencionalidade voltada à promoção de mudanças sociais, no qual o diálogo se constitui na essência maior da educação libertadora.

Diante desse contexto, sistematizamos as atividades de ensino-aprendizagem investigativa desenvolvidas nessa disciplina com objetivo de avaliar o potencial mediador do ambiente virtual de ensino-aprendizagem Moodle no processo de ensino-aprendizagem em espaços formativos dialógico-problematizadores.

Material e Métodos

A disciplina Educação em Ciências Agrárias mediada por Tecnologia de Informação e Comunicação viabilizou a prática educacional dialógico-problematizadora e utiliza os procedimentos da investigação-ação educacional emancipatória. Assim, adotou-se o procedimento metodológico da espiral cíclica e auto-reflexiva da investigação-ação no campo educacional com quatro fases:

A etapa de planejamento foi realizada por duas professoras do Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM Maria e duas estudantes do Programa de Pós Graduação em Agronomia (nível de mestrado e doutorado). As duas estudantes também são cursistas do Programa Especial de Graduação de

Formação de Professores para Educação Profissional. Nessa etapa, elaborou-se o plano de ensino delimitando as responsabilidades e os planos de ações.

Na etapa ação, ocorreu a preparação do ator (professor) que iria atuar na disciplina, promovendo levantamentos bibliográficos, participação de capacitações, elaboração de trabalhos para eventos e implementou-se a própria disciplina. Os encontros entre as professoras e as estudantes eram apresentados e debatidos questões pedagógicas e tecnológicas, essa troca colaborativa e dialógica é fundamental para auto-reflexão das ações realizadase, visando à constante melhoria.

A disciplina tem carga horária de 60 horas compreendidas entre atividades presenciais e a distância. A disciplina visou problematizar atribuições para aperfeiçoar a prática profissional e desenvolver competências no âmbito da educação, adquirir fluência tecnológica educacional em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem e treinar e desenvolver pesquisa, escrevendo colaborativamente artigos científicos por meio do compartilhamento de experiências de sucesso, levantamento de situações-problema e reflexões.

Todas as aulas presenciais foram desenvolvidas em laboratório de informática do Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM mediadas pelo ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre Moodle, no qual funciona no endereço <http://nte.ufsm.br/moodle> , com objetivo da construção da interatividade e da aprendizagem, através dos recursos: hipertexto, hipermissão, multimídia, artigos e também através das atividades de estudo: tarefa texto online e offline, fórum, glossário e wiki (Quadro 1).

As atividades desenvolvidas objetivaram promover a autonomia com relação às atividades de estudo individualizado, troca de experiências e conhecimentos em atividades de grupo. As avaliações das atividades de estudo ocorreram em todo o processo ensino-aprendizagem, através do acompanhamento de acessos à plataforma, controle e correção da realização das atividades propostas. Ressalta-se que os fóruns, glossário e

wiki, possibilitam a mediação entre os envolvidos, os quais assumem papéis de forma autônoma, auxiliando e colaborando com os colegas.

Quadro 1. Recursos e atividades desenvolvidas na disciplina.

	Recursos	Atividades
	Orientações iniciais e apresentação da disciplina;	
Unidade 1	Ciência, tecnologia e educação.	
	Tecnologias da Comunicação e Informação	<p>Envio de Tarefa online: Tecnologia e educação são indissociáveis? Cite formas que a tecnologia pode beneficiar os estudantes.</p> <p>Envio de Tarefa offline: Com os amplos recursos da tecnologia da informação e comunicação não podemos esquecer que os professores são indispensáveis. Por que?</p>
	Sociedade da Conhecimento	Envio de Tarefa offline: Faça a linha do tempo do avanço da tecnologia aplicada a Ciência Agrárias.
	Fluência no Moodle e Recursos do Moodle	Atividade wiki: Quais dos recursos seriam mais adequados para motivar e facilitar a aprendizagem e a flexibilidade cognitiva dos estudantes no moodle?
	Pesquisa colaborativa	Wiki/ Survey: estudantes/professores sobrenível de uso de tecnologia como mediador motivacional no processo de ensino-aprendizagem.
Unidade 2	Ciências Agrárias Mediadas por Tecnologias educacionais em Rede	
	Ensino-Aprendizagem em ambientes virtuais na Internet	Glossário: Complete os conceitos do glossário (no mínimo 3 conceitos por estudante) com auxílio dos recursos didáticos disponíveis.
	Interação e	Tarefa online: Estamos preparados para

Interatividade	uma re-significação da educação, com atividades que permaneiam colaboração, cooperação, interação e interatividade? De que forma os estudantes e professores podem trazer esses paradigmas para sala-de-aula?
Cooperação e Colaboração	Tarefa online: Após assistir o vídeo "O problema não é meu", responda quais as características que fazem uma atividade colaborativa ter sucesso?
Modalidades educacionais	Fórum: Você considera que num futuro breve não existirá mais distinções entre as modalidades educacionais (presencial e a distância) de ensino, ou seja, que a educação a distância passe a ser integrada e convergida na educação presencial das universidades públicas brasileiras?
Ferramentas de Atividades síncronas e assíncrona/ Transposição didática	Tarefa offline: Crie atividades de estudo diferentes para cada uma das nove possibilidades que o moodle possibilita, deverá conter as respostas corretas.

Em vez de avaliar-se meramente produtos finais (como um teste), foi acompanhado todo o processo construtivo do estudante. Ao invés de realizar uma avaliação pontual da "retenção" de conteúdos, acompanha-se e dialoga-se continuamente nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, priorizou-se práticas colaborativas, ao invés de ações individualizadas, pois valoriza-se os trabalhos em grupo, onde o próprio fazer colaborativo é levado em conta, ou seja, tanto o acompanhamento do trabalho reflexivo e autoral do aprendiz é avaliado, quanto sua participação (PRIMO, 2006).

Todo o conteúdo foi trabalhado de forma teórico-prática, com problematização e a exposição dos conhecimentos prévios sobre o tema, possibilitando ao professor, de forma dialógica interagir com os estudantes a partir da realidade vivida, com a sistematização e compreensão do tema organizada segundo o procedimento dos momentos pedagógicos dialógico-

problematizadores organizados por Abegg et al. (2001), na qual foi estruturada:

Desafio Inicial - DI - momento inicial da aula no qual os alunos são desafiados através de um problema concreto, numa situação-problema, além da motivação para o ensino-aprendizagem temático, visa a contextualização da prática escolar, a investigação ativa de sua visão de mundo e interesse pelo tema.

Melhor Solução Escolar no Momento - MSEM - é a parte principal da aula, na qual são trabalhados os conceitos-chave do tema que está sendo desenvolvido, conduz o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolares envolvidos e tensiona as contradições explicitadas pelas visões de mundo dos estudantes com o conhecimento científico-tecnológico produzido e disponível.

Desafio mais Amplo - DA - é a operacionalização dos conhecimentos; proposição de um desafio para avaliar os conhecimentos apreendidos, em termos de validade e limitação dos mesmos.

Todas as aulas continham atividades de estudo para verificação da aprendizagem.

Na etapa observação foram registrados os "efeitos" da ação, que servem de substrato para as auto-reflexões, reflexões e re-planejamento para nova oferta da disciplina. A investigação-ação educacional se for planejada, vivida, auto-refletida e refletida - colaborativamente, como concepção de investigação científica, pode potencializar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas próprias práticas, concepções e valores, projetando novas ações.

Na última etapa, a reflexão avaliou-se os processos individuais e coletivos a partir da pesquisa de avaliação, da aplicação do questionário tipo survey sobre o processo de ensino-aprendizagem baseados em teorias construtivistas.

Resultados e Discussão



Foram desenvolvidas a partir dos conhecimentos apreendidos várias atividades para verificação da aprendizagem, tendo em vista conforme cita Alberti (2011), a perspectiva do planejamento, orientação, monitoramento e avaliação nos processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologia em rede, sendo a avaliação escrita fundamental para avaliar os avanços e obstáculos dos recursos e atividades trabalhados. Observou-se que a maioria dos estudantes realizaram todas as atividades propostas, e esse fato demonstra o interesse destes, e analisando as respostas, pode-se observar um bom desempenho e respostas coerentes com o material disponibilizado, o que demonstra que o conteúdo dos recursos educacionais foi internalizado, contribuindo para uma melhor propagação da educação mediada por tecnologia de informação e comunicação.

Ressalta-se que a participação dos estudantes permitiu uma interação dialógico-problematizadora durante as atividades de estudo, proporcionando um espaço interativo entre os estudantes para diálogo acerca de suas atribuições, compartilhando dúvidas e experiências no sentido de aprimorar suas ações. Freire (2001) defende uma educação problematizadora, que nega o ato de transferir, narrar ou transmitir conhecimentos aos educandos, pois uma educação problematizadora deve organizar-se em torno da visão do mundo dos educandos e urge trabalhar esses conteúdos não como pacote que se entrega aos estudantes, mas como atividade deliberada, que busca soluções para problemas contextualizados e relevantes na vida dos educandos.

Assim, a partir das atividades trabalhadas e de suas realidades vivenciadas, foram apontadas pelos estudantes as principais dificuldades enfrentadas, e entre elas, destacamos como principal: a falta de experiência e desconhecimento sobre ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Também foram relatadas pelos estudantes algumas facilidades, como: *"São aulas mais dinâmicas sem tornar-se cansativo e monótono"*; *"Poder assistir a vídeos, áudios e ler materiais pertinentes a disciplina em casa"*; *"Não é preciso freqüentar as aulas, tornando possível a realização das tarefas no aconchego do lar"*; *"A interatividade na troca de conhecimento entre*

estudantes e professores”; “Praticidade das aulas, não necessidade de aulas presenciais sempre, estudo mais dinâmico”; “Estabelece uma interatividade maior entre estudante-professor e também entre os colegas de classe”; “É muito eficiente e rápido perto de outros métodos de ensino”; “Encontrei facilidade em realizar as tarefas, e é fácil de acessar e compreender”; “No Moodle as dúvidas são tiradas sem precisar estar presente na sala de aula bem como tarefas”; “Facilita na construção e busca de conhecimento, com pouco tempo é possível ter uma visão geral da matéria de forma organizada”. “Flexibilidade para realizar atividades e permite a disponibilidade do material não necessitando de xerox”.

Assim, a partir desse diálogo problematizador foi possível observar que o agir colaborativamente na disciplina aproxima a investigação e ação educacionais, sendo que as ações possibilitaram avançar significativamente no uso e na fluência tecnológica do ambiente virtual de ensino-aprendizagem, pois foram citadas várias vantagens do seu uso vencendo os desafios e fragilidades enfrentadas pelos estudantes ao desconhecimento do uso do moodle.

Os estudantes responderam ao survey em questões pertinentes aos tópicos: ambiente virtual de ensino-aprendizagem, recursos e atividades, interação e interatividade, colaboração, autonomia e motivação.

Cerca de 77% dos estudantes afirmaram que se sentem à vontade com o conhecimento da disciplina sendo mediado pelo ambiente virtual de ensino-aprendizagem Moodle. A maioria dos estudantes (77%) afirmaram não ter dificuldade para entender os recursos didáticos através do Moodle, e afirmam que esse ambiente os motivou (62%) a estudar devido a flexibilidade de tempo e espaço, e o mesmo percentual (62%) relatou ser organizado para realizar as atividades no Moodle nos prazos estipulados pelos professores.

Portanto, com base nos resultados destas questões, pode-se identificar que o planejamento e a ação mostrou-se eficaz, uma vez que conseguiu através da programação e do conteúdo mediado pelo Moodle satisfazer a maioria dos estudantes, promovendo e gerando

problematizações das ações concretas e claras. A mediação e orientação do professor é fundamental para conduzir o debate em torno das questões pertinentes aos temas em desenvolvimento, para intervir com questões que problematizem os textos, atividades e experiências em estudo e para instigar a capacidade autoral, investigadora e criativa dos educandos (PRIMO, 2006).

Os estudantes, quando questionados quanto a preferência do tipo de atividade que possuíam mais interesse em participar, 58% apontaram as colaborativas, destacando o wiki e o fórum. Os estudantes relataram que as atividades colaborativas motivam devido a interação entre colegas e professor (77%), e também permitem maior interatividade entre materiais didáticos, colegas e professores (69%). Adicionalmente, 69% dos estudantes afirmaram que as atividades colaborativas potencializam o seu desenvolvimento psíquico e intelectual, e 85% ainda revelam que elas permitem inclusão do grupo, agregam valor, estimulando o trabalho em conjunto, favorecendo a autonomia do conhecimento dos estudantes. As atividades colaborativas em torno dos conteúdos são imprescindíveis para a formação profissional para a maioria dos estudantes.

Piaget (2002) ressalta que a aprendizagem não é uma atividade simplesmente individual e que o conhecimento se dá na ação, e para ele, as operações mentais são ações, de uma forma interiorizada e coordenada com outras ações do mesmo tipo, porém, adverte que essas operações não são absolutamente atributos do indivíduo isolado e presume, necessariamente, a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos.

Assim, a interação pode promover discussões e debates, e o trabalho colaborativo permite uma construção cooperada e descentrada do saber. Conforme Primo (2006), o trabalho colaborativo permite operar em conjunto para que o grupo possa criar seus trabalhos e cada interagente precisa tomar o ponto de vista de seus colegas, avaliando as contribuições do outro, e as opiniões divergentes e o ponto de vista de cada um vai sendo enriquecido na diferença e com isso, o grupo torna-se também responsável por reconstruções cognitivas.



O planejamento e a ação mostraram-se também eficiente quanto a promoção da interação, sendo de fundamental importância, pois, destaca-se que durante as interações entre estudante e professor, e entre os próprios estudantes, uma rede de aprendizagem se forma. Ainda, conforme Pallof; Pratt (1999), o sucesso das atividades de estudo são dependentes dessas interações.

Os estudantes interagindo, inclusive no confronto com outras opiniões em atividades colaborativas, podem repensar suas posições frente ao assunto, mudando-as, ampliando-as ou fortalecendo seus argumentos de defesa. Trata-se de um movimento muito diferente do que resulta do tradicional hábito de apenas responder às demandas do professor, no automatismo sem reflexão (FAGUNDES et al., 1999; PRIMO 2006). Magdalena; Costa (2003) ressaltam que a intensificação das interações entre os estudantes, que passam a conhecer e intervir no trabalho de seus colegas abre-se a possibilidade para que a intervenção problematizadora seja horizontalizada, ou seja, a problematização deixa de ser exclusividade do professor.

No entanto, cerca de 77% relatam que talvez sintam falta ainda da presença do professor na mediação do conteúdo e 26% afirmam que preferem receber o conteúdo através de aulas lineares e passivas. O fato dos estudantes apontarem esse preferência total ou parcial é reflexo segundo Oliveira et al. (2007) de uma vivência de um modelo tradicional de ensino ao longo da vida escolar, que influencia posturas desprovidas de um caráter investigativo, fragilizando o uso de métodos e subsídios que busquem uma participação ativa e interativa entre os sujeitos da construção do processo ensino-aprendizagem.

Magdalena; Costa (2003) acreditam que a aprendizagem é mais efetiva quando, ao trabalharem conjuntamente em certo problema, os aprendizes defrontam-se com conflitos ou dificuldades e se envolvem em argumentações, contra-argumentações e negociações para produzirem uma solução conjunta. Piaget (2002) defende o que chama de "comunidade de trabalho", como indispensável para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, o planejamento e a ação não visam atuar de forma fragmentada e isolada, mas atuar reconhecendo as vivências pessoais dos estudantes, realizando a investigação temática, formando grupos colaborativos para produção, promovendo no embate dialógico-problematizador investigadores ativos, fortalecendo a qualificação profissional, quando planejamos, implementamos e avaliamos o processo de forma colaborativa. Conforme Pallof; Pratt (1999), o fracasso de muitas atividades educacionais mediadas por ambiente virtual de ensino-aprendizagem se deve justamente à ausência de processos de aprendizado colaborativo, pois isto gera uma desmotivação em buscar e a avaliar materiais para o aprofundamento de conhecimentos, além de que os estudantes precisam compartilhar com os colegas o que encontram na rede para sentirem-se integrados.

Assim, o planejamento e a ação proporcionaram através da estruturação colaborativa e dialógico-problematizadora dos recursos e atividades no Moodle, permitindo os estudantes tivessem oportunidade de exercer sua autonomia percebendo que sua aprendizagem ocorre a partir da interação com seus colegas e com o professor em torno do que foi problematizado nas unidades didáticas da referida disciplina.

No que se refere a reflexão, a análise da espiral planejamento==>ações==>observação==>replanejamento, revela que a participação dos estudante no contexto da disciplina promove o desenvolvimento de habilidades em situações reais, e é uma experiência prática do "aprender fazendo" o que potencializa ações não apenas no âmbito local (disciplina), como também nos planejamentos das propostas seguintes de outras disciplinas mediadas pelo Moodle, possibilitando avaliar os avanços e obstáculos das problematizações.

Conclusão

O procedimento metodológico da espiral cíclica e auto-reflexiva da investigação-ação no processo educacional permitiu a reflexão das ações como forma de aprendizagem na prática, pode-se refletir olhando o



planejamento elaborado, assumir os mesmos coletivamente, tendo presente as dificuldades e os desafios.

Neste contexto espiralado de ação-reflexão-ação podemos concluir: (1) as atividades de estudo proporcionaram interatividade e interação nas principais ferramentas de recursos e atividades do Moodle. (2) a ação indica a necessidade de implementar Moodle como mediador da educação desencadeando um processo de ensino-aprendizagem colaborativo e reflexivo-ativo.

Os resultados obtidos apontam que a integração do ambiente virtual de ensino-aprendizagem na disciplina presencial aproxima estudante-professor e estudante-conteúdo, fazendo com que o estudante seja parte do processo. A convergência das modalidades de ensino rompe com o par receptor-transmissor tão comum na educação bancária.

Referências:

ABEGG, I.; DE BASTOS, F. P.; MALLMANN, E. Momentos Pedagógicos dialógico- Problematizadores: sendo desafiados nas aulas. Disponível em: <<http://www.amem.ce.ufsm.br>>. Acesso em 02 out. 2011.

ALBERTI, T.F. **Das possibilidades da formação de professores a distância: Um estudo na perspectiva da Teoria da atividade**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEdu, 2011. 220p. Tese de Doutorado.

FAGUNDES, L.C. SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram. Cadernos Informática para a Mudança em Educação**. MEC/ SEED/ ProInfo, 1999. Disponível em: <http://mathematikos.psico.ufrgs.br/download/aprender.zip>. Acesso em: 25 set.2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (eds) **The action research planner**, 3rd. Ed. Victoria: Deakin University, 1988.



MAGDALENA, B.C.; COSTA, I.E.T. **Internet em sala de aula: com a palavra, os professores.** Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc>. Acesso em: 30 set.2011

OLIVEIRA, E.F.; MALLMANN, E.M.; DE BASTOS, F.P. AMEM: software livre como conteúdo cultural de ensino e aprendizagem na formação de professores. In: IV **ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA**, Lajeado. Anais. Lajeado: UNIVATES, 2005. (CD-ROM).

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. **Building Learning Communities in Cyberspace: effective strategies for the online classroom.** San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PRIMO, A. Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). **Avaliação da aprendizagem em educação online.** São Paulo: Loyola, 2006, p. 38-49.

REZENDE, W.M.; DIAS, A.I.A. Educação a Distância e Ensino Presencial: Incompatibilidade ou Convergência? **Revista EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.7-16, abr/out. 2010.

SOUZA, C. A. **Investigação-ação Escolar e Resolução de Problemas de Física: O Potencial dos Meios Tecnológico-Comunicativo.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Tese de Doutorado.



O USO DO COMPUTADOR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA PELAS CRIANÇAS

Gabriela Medeiros Nogueira¹
Mônica Maciel Vahl²

Palavras-chave: computador em sala de aula, aprendizagem da língua escrita, práticas pedagógicas.

Resumo: Este trabalho tem como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi investigar o processo de aprendizagem da língua escrita e o uso do computador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de observações no cotidiano de sala de aula em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da rede municipal de Pelotas/RS. No decorrer da investigação, buscamos responder as seguintes questões: a) Como as crianças que ainda não estão alfabetizadas utilizam o computador? b) De que forma o uso do computador é incorporado nas rotinas da aula do 1º ano? Os resultados encontrados revelam que, mesmo sem dominar o código alfabético, as crianças utilizam o computador com certa destreza devido a outras formas de linguagem como imagens, sons, etc. A prática pedagógica desenvolvida na turma observada não contemplou o uso do computador, nem interesse das crianças por essa ferramenta.

Introdução

Este texto tem como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida com um grupo de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, em uma escola da rede municipal de Pelotas/RS, ao longo do ano letivo de 2010. O objetivo principal da pesquisa foi investigar o processo de aprendizagem da língua escrita e o uso do computador, uma vez que identificamos que duas crianças levavam *laptops* para a escola.

¹ Professora Adjunta do Instituto de Educação/FURG. gabynogueira@me.com

² Acadêmica do Curso de História UFPEL. monicamvahl@gmail.com

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico com inserção prolongada no campo investigativo (GEERTZ, 2008; COHN, 2005), realizada através de: 13 observações participantes em sala de aula, 18 horas de filmagem e de gravações em áudio de atividades em classe; em torno de 200 fotografias e também 03 entrevistas coletivas com as crianças (grupos de 3 a 6 crianças).

A escola investigada é de porte médio e atende em torno de 600 alunos. No caso da turma observada havia 23 alunos, 15 meninas e 08 meninos. De acordo com o Regimento Escolar, a escola conta em sua infraestrutura, com Biblioteca Escolar e com recursos de audiovisual. Além disso, a escola possui laboratórios de Ciências e Informática (em reforma no momento da pesquisa) que “[...] têm por finalidade oferecer oportunidades de estudo, pesquisa e experimento, facilitando as relações da teoria com a prática” (RE, p. 15), salas específicas de Orientação Educacional e de Coordenação Pedagógica, cancha poliesportiva coberta, som, computadores e DVD.

Durante todo o período em que a pesquisa foi desenvolvida, não observamos as crianças terem acesso ao laboratório de informática. Contudo, chamou atenção o fato de duas crianças levarem *laptops* para a escola e os utilizarem em momentos de brincadeira livre, tanto em sala de aula, como no pátio. Considerando essa situação buscamos responder as seguintes questões: a) Como as crianças que ainda não estão alfabetizadas utilizam o computador? b) De que forma o uso do computador é incorporado nas rotinas da aula do 1º ano?

Para apresentar e discutir os dados coletados no decorrer da pesquisa organizamos o texto em duas seções. Na primeira, descrevemos uma situação observada no pátio da escola em que uma criança permaneceu todo o recreio com um *laptop* e diversas crianças ao seu redor. Nesse caso, o *laptop* é analisado como um produto do mercado para a infância e como um brinquedo com características próprias (SARMENTO, 2003; CORSARO, 2011; BROUGÈRE, 2008).



Na segunda seção, discorreremos sobre a motivação das crianças em aprender a ler e escrever para interagir em ambientes virtuais como MSN, Orkut e em jogos no computador.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa que indicou que o interesse das crianças pela tecnologia está distante das práticas desenvolvidas no cotidiano de sala de aula, pelo menos na turma investigada.

O uso do laptop no ambiente escolar

Na observação realizada dia 29/04/2009 durante o recreio, foi possível perceber que algumas crianças passaram grande parte do tempo brincando com um *laptop*. Consideramos importante analisar essa situação por dois motivos: i) pelo fato da criança estar completamente absorta nos jogos do *laptop*; ii) pelas diferentes estratégias de negociação entre as crianças na posse e no uso do brinquedo.

De acordo com a análise da filmagem, no momento do recreio a aluna Mylena estava com um *laptop* de brinquedo no pátio. Algumas crianças estavam em sua volta observando e pedindo para brincar, mas, ela não permitiu. As posições ocupadas pelas crianças na brincadeira vão sendo construídas em interação com seus pares, como, por exemplo, nas situações em que Mylena esteve na posição de líder, de quem decide, de quem possui um objeto que desperta a atenção das outras crianças, e, dessa forma, isso vai lhe conferindo um *status* de poder. As imagens abaixo demonstram um grupo de meninas em torno do *laptop*:

Crianças brincando no pátio ao redor do laptop



Mylena leva um laptop da Barbie para o pátio e começa a brincar



Algumas meninas se aproximam para ver o laptop e pedem para brincar



Mylena não deixa as meninas tocarem no laptop, mas elas continuam ao redor olhando.

Figura 1. Crianças brincando no pátio da escola ao redor do *laptop*.

Em relação a essa situação dois aspectos podem ser discutidos: i) o *laptop* como um produto do mercado para a infância; ii) o *laptop* como um brinquedo com características próprias.

Ao tratar o *laptop* como um produto do mercado para a infância consideramos significativa a discussão feita por Sarmiento (2003) sobre a relação entre o mercado de produtos culturais para a infância e o imaginário infantil. De acordo com esse autor, não há uma influência direta desse mercado na aceitação das crianças, ao contrário, os produtos industriais só as ganham como adeptas “[...] quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção” (SARMENTO, 2003, p. 56).

Conforme salienta Porto (2006, p. 44) “os contextos (sociais, culturais financeiros) também têm um papel definidor entre o sujeito e a tecnologia, ampliando e/ou limitando as relações e situações que daí se originam.

Por outro lado, não há como negar que existe uma preferência muito grande por parte delas em relação a determinados produtos, brinquedos, marcas, personagens. Diante disso, Sarmiento (2003) considera que esses produtos culturais industrializados para as crianças:

[...] devem a sua eficácia à empatia que conseguem estabelecer com os seus `consumidores': dos filmes Disney às cartas Pokemon [...] verifica-se o estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil que explica a universalização desses produtos (SARMENTO, 2003, p. 56).

O que motiva as crianças a desejarem determinados brinquedos é, na verdade, o que eles representam simbolicamente, ou seja, possuir uma Barbie ou no caso da situação observada no recreio, um *laptop*, produz uma distinção social. Independente do fato de outra boneca que não a Barbie, ou outro brinquedo que não um *laptop*, apresentarem "potencialidades lúdicas superiores" (SARMENTO, 2003, p.56), ou seja, o que realmente importa nesses casos é a representação simbólica.

Em relação ao segundo aspecto – o *laptop* como um brinquedo com características próprias – cabe destacar que essas características são identificadas e utilizadas pelas crianças. Por exemplo, o *laptop* pode ser transportado de um ambiente para outro, isso permite que seja trazido para a escola e nesse caso para o pátio. As imagens que nele aparecem, tais como os personagens dos jogos, os signos presentes nos botões, as letras, os numerais, os sons que nele são produzidos, e, ainda, os procedimentos necessários para atingir o objetivo do jogo, ou seja, as regras do jogo e as diversas possibilidades quanto ao uso desse brinquedo. Enfim, o *laptop* como um objeto em si, para além das representações sociais anteriormente discutidas, se inscreve como portador de inúmeras possibilidades de interação. De acordo com Porto (2006, p. 45) "a rapidez com que são disponibilizadas e processadas as informações é uma das características das novas tecnologias".

No momento em que as crianças brincavam no pátio com o *laptop*, conversamos sobre o que estava acontecendo, conforme é possível observar na transcrição de parte dessa conversa:

Recreio do dia 29/04/2009:

1-Pesq – "O que é isso?"

2-Cças- "Um *laptop*".

- 3-Pesq- *"O que se faz com um laptop?"*
- 4-Mylena- *"Brinca de joguinho e aprende as coisas".*
- 5-Pesq - *"O que tu ta aprendendo?"*
- 6-Mylena- *"Lá tem um golfinho e tem que acertar a palavra do golfinho".*
- 7-Pesq- *"Tu conhece a palavra golfinho?"*
- 8-Mylena- *"Conheço".*
- 9-Pesq - *"Quem mais mexe no laptop?"*
- 10-Cças- *"Eu não... eu não..."*

De acordo com a transcrição da conversa, as crianças conferem duas funções ao *laptop*: a de brincar e a de aprender. Mylena refere-se à brincadeira relacionando-a a um jogo, ou seja, *"brinca de joguinho"*. A explicação de Mylena sobre o que deve ser feito no decorrer do jogo demonstra que ela reconhece que existem regras que devem ser seguidas para que se possa ganhar. De acordo com Brougère (1998, p.3) "[...] quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Isso se torna evidente se pensarmos no jogo do xadrez ou nos esportes, em que o jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo".

A utilização do *laptop* para brincar e aprender, e a linguagem específica relacionada a esse objeto, revelam uma intrínseca relação entre a cultura do contexto e a cultura lúdica. Nas palavras de Brougère (2008, p. 51):

Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma, ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Os brinquedos se inserem nesse contexto. Para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, tal objeto deve encontrar seu lugar, "cavar seu espaço" na cultura lúdica da criança. Por essa inserção o brinquedo é, então, objeto de uma apropriação.

Esse autor destaca também, que, atualmente, a manipulação de objetos vem direcionando a cultura lúdica uma vez que vem incitando o uso de novos brinquedos, tais como jogos eletrônicos e videogame, possibilitam “[...] novas estruturas de brincadeiras, ou desenvolvimento de algumas em detrimento de outras, novas representações: o brinquedo contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2008, p. 51).

No caso das brincadeiras realizadas no momento do recreio foi possível identificar que a presença do *laptop* interferiu nos modos que as crianças vivenciaram cultura lúdica nesse espaço, como, por exemplo, Mylena ao passar o período do recreio interagindo com esse brinquedo, permaneceu todo o tempo sentada com outras crianças ao seu redor, como espectadoras, revelando um outro modo de viver a cultura lúdica a partir da incorporação de objetos.

O uso do computador como motivação para aprendizagem da língua escrita

Partindo da concepção de que as crianças são sensíveis aos diversos aspectos presentes na cultura em que vivem, consideramos importante compreender qual significado elas atribuem à língua escrita em seu cotidiano. Para tanto, realizamos uma entrevista em forma de conversa com as crianças em pequenos grupos, considerando, principalmente, conforme destacam Graue e Walsh (2003), a necessidade de construir estratégias diferenciadas para observar crianças, como, por exemplo, o uso de entrevista aos pares e a utilização de adereços e objetos para suscitar o diálogo.

No dia 21/09/2010 em meio a uma conversa com as crianças sobre leitura e escrita percebemos, que elas referiram-se ao uso do computador em vários momentos, expressando que querem aprender a ler e a escrever para ampliarem suas formas de interação no computador. A discussão dessa temática trazida pelas crianças é importante porque revela que o desejo em utilizar o computador motiva o interesse em aprender a ler e escrever. Dois diálogos exemplificam essa situação:

Situação com o Grupo 1:

Chegando na sala reservada para a conversa com as crianças, o aluno Gabriel sentou-se e disse: *"vou abrir o meu Orkut"*. E o seguinte diálogo transcorreu:

Pesq - *"Tu tens Orkut?"*

Katsy - *"Eu tenho"*.

Sandy - *"Eu tenho"*.

Gabriel - *"Eu tenho três Orkut"*.

Pesq - *"E o que tu colocas no Orkut? "*

Gabriel - *"Ué!!!!"* (demonstrando surpresa na pergunta).

Kauanne - *"Eu boto foto"*.

Gabriel - *"Ué... eu boto aplicativo"*.

Pesq - *"O que é isso?"*

Gabriel - *"É um joguinho que tem e tu põe assim pra jogar"*.

Cabe destacar, inicialmente, o uso das palavras *Orkut* e *aplicativo*, termos relacionados às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), como indicativo de que as crianças conhecem e utilizam ambientes virtuais.

O fato de o aluno Gabriel demonstrar surpresa em relação à pergunta *"O que colocas no Orkut?"*, revela que, para ele, é óbvio ter e utilizar um *Orkut* e não o contrário, portanto, em sua concepção, a pergunta perde sentido. De acordo com Machado (2010, p. 429), as "[...] práticas que se intensificam por meio das tecnologias da escrita e da leitura fora da escola e que os alunos trazem para a sala de aula", têm sido um grande desafio para os professores, pois é necessário que conheçam e compreendam "[...] as práticas discursivas dinâmicas como as que crianças e jovens usam em interações na tela do computador" (MACHADO, 2010, p. 429).

No caso desta pesquisa, não foi observado no decorrer do ano letivo trabalhos envolvendo os usos desse tipo de tecnologia³. Independente das práticas escolares observadas não incorporarem o uso do computador, as crianças demonstraram autonomia quanto às ações nele realizadas, ou seja, a partir das falas “*eu boto foto*” e “*eu boto aplicativo*”, ficou evidente que elas, mesmo sem estarem completamente alfabetizadas, sabem manusear o computador, conseguem realizar práticas que envolvem a utilização de signos e, por vezes, da língua escrita. De acordo com Porto (2006, p. 45) “está no *game* uma outra intencionalidade, uma dimensão lúdica, uma busca de emoções e de sentidos associados à “*lógica do jogo e às tentativas com os ícones*”, habilidades adquiridas [...] provavelmente sem o auxílio da escola”.

Quando o uso do computador torna-se dificultado, devido à necessidade do domínio do código escrito, outras pessoas auxiliam-nas nesse processo, como expressa a aluna Cintia, no próximo diálogo. Contudo, a vontade de manusear o computador com autonomia, sem depender de outras pessoas, incita o desejo de aprender a ler. A partir da questão: Vocês acham que ler é importante? Por quê?, as crianças indicaram o desejo de ler para utilizar o computador, sem auxílio de outras pessoas.

Situação com o Grupo 2:

Cintia – “*Eu quero aprender a ler / sabes por quê? Porque a minha irmã / só mexe no MSN / e quando eu aprender / ela vai fazer um MSN pra mim. / Quando ela abre o MSN dela / e fica / escrevendo / eu quero ler*”.

Pesq: “*Quem é que tem computador em casa?*”

Cintia – “*Eu*”.

Natãnielly – “*Eu*”.

Thiago – “*Eu, e tenho Orkut*”.

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução nº 4/2010, indicam os recursos tecnológicos devem ser inseridos no cotidiano escolar.

Cintia – *"Professora, tu tens computador?"* (referindo-se a mim).

Pesq: *"Tenho"*.

Cintia – *"Tá / então tu vai / lá no teu Orkut / vai aparecer uma guriazinha / vai aparecer um / arco-íris assim (demonstrando com gestos) / aí tu clica / ali na guriazinha e aparece um / monte de jogo / tu tens que se vestir / e se arrumar / mudar de cor / um monte de coisa"*.

Thiago – *"O tia, se tu apertar no "TH" ali, já aparece o meu nome"*.

No diálogo acima, Cintia expressou claramente o desejo de aprender a ler e a escrever para utilizar o MSN⁴. A criança relatou que sua irmã utiliza o MSN porque sabe ler e escrever, e como ela não domina essa ferramenta fica limitada no uso, podendo apenas observar o que a irmã faz. Cintia revelou que quer aprender a ler e escrever para, além de poder utilizar o MSN, tomar conhecimento do que sua irmã escreve. Observamos, nesse caso, que tanto Cintia, que não domina o código escrito, como sua irmã, que o domina, realizam práticas sociais no computador envolvendo a língua escrita. No entanto, o modo de participação de cada uma fica condicionado ao domínio dessa tecnologia, ou seja, Cintia consegue realizar determinadas ações com o auxílio de alguém que domina o código, nesse caso, a sua irmã.

Na continuidade da conversa, Cintia perguntou se eu tinha computador e como respondi que sim, ela decidiu ensinar como eu devia fazer para acessar o *Orkut* e para jogar um jogo. Cintia inclusive explicou as diversas possibilidades que os jogos apresentam, como, por exemplo, 'vestir', 'mudar de cor', 'se arrumar', demonstrando, dessa forma, que costuma jogar no computador. De acordo com Soares (2002, p. 9), "[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e

⁴ O MNS é um portal e uma rede de serviços oferecidos pela Microsoft em suas estratégias envolvendo tecnologias de Internet. <http://pt.wikipedia.org/wiki/MSN>

texto até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”.

Glória e Frade (2010) demonstram através de uma investigação que, ao usar o computador como um suporte de escrita, as crianças mobilizam saberes diferentes da escrita no papel, refletindo, por exemplo, que para o uso da letra maiúscula é necessário acionar a tecla *caps lock*. Nesse sentido, as autoras refletem que, atualmente, se faz necessário “a compreensão do computador como um suporte multimodal de texto que oferece imagem, som, comunicação *on-line*, dentre outros signos, aguce a percepção das crianças sobre a escrita alfabética” (GLÓRIA e FRADE, 2011, p. 1).

Em relação à fala da Cintia cabe ressaltar, ainda, que a explicação acerca do que deve ser feito para poder jogar no computador e as diferentes possibilidades que o jogo apresenta faz com que a criança tome a palavra para si e torne-se o foco da situação, expondo os objetivos e os procedimentos a serem realizados. De acordo com Porto (2006, p. 47):

Os meios/tecnologias têm diferentes linguagens que lhes permitem se interrelacionar com outras linguagens. Com especificidades próprias – imagens, narrativas, sons e movimentos –, o meio chega ao receptor com fortes apelos de sedução, contribuindo para que o usuário crie códigos de entendimento e se envolva com as mensagens nele divulgadas.

Tais aspectos salientados por Porto foram identificados em nossa pesquisa, conforme as situações relatadas anteriormente.

Considerações finais

Neste texto apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo principal foi investigar o processo de aprendizagem da língua escrita e o uso do computador. Partindo das questões: a) Como as crianças que ainda não estão alfabetizadas utilizam o computador? b) De que forma o uso do computador é incorporado nas rotinas da aula do 1º ano?, foi



possível perceber que o interesse por utilizar o computador motiva as crianças a aprenderem a ler e escrever.

Contudo, mesmo sem ainda dominarem o código da escrita alfabética, as crianças utilizam o computador com certa desenvoltura devido a outras possibilidades que essa ferramenta oferece, como, por exemplo, imagens, sons, movimentos, enfim outras linguagens que possibilitam códigos de entendimento pelo usuário (PORTO, 2006).

Considerando a segunda questão da pesquisa, sobre a incorporação do computador na rotina da aula, identificamos que as situações propostas pela professora não envolveram o uso dessa ferramenta. Foram dois momentos distintos observados, os que as crianças brincavam com o *laptop* e interagiam entre si e os que elas realizavam atividades dirigidas pela professora.

Por fim, consideramos que a inserção da tecnologia no cotidiano de sala de aula, desde os anos iniciais é incontestável, se não por parte das práticas pedagógicas, por parte das próprias crianças. O fato das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica indicarem o uso de recursos tecnológicos no cotidiano de sala de aula, por si só não garante efetivamente o acesso a essa tecnologia. É necessário maior investimento por parte dos órgãos públicos na formação continuada dos professores, a fim de que esses possam realmente incorporar o uso da tecnologia em seus planejamentos e dessa forma aliar suas propostas aos interesses que as crianças estão demonstrando.

Referências Bibliográficas

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul/dez, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.



CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GLÓRIA, Julianna Silva e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino- aprendizagem da escrita. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2010. p. 1-17.

GRAUE, Elizabeth e WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MACHADO, Maria Zélia. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010. p. 417-438.

PELOTAS. **Regimento Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental X**. 2008.

PORTO, Tânia Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, nº 31, p. 43-57, jan/abril, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, ano 12, n. 21, p.51-70, jul/dez. 2003.



SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**. Campinas, v.23 n.81 p. 143-160, dez. 2002.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO SENAI-RJ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROGRAMA EDUCAMAIS

Gabriela Gonçalves Ozório¹
Marcela Gomes Geraldo²

Palavras-chave: Qualificação Profissional, Educação à Distância, *Blended Learning*.

Resumo: Esse texto tem por objetivo compartilhar com a comunidade interessada as experiências e práticas de Educação à Distância desenvolvidas pelo SENAI Rio de Janeiro. O SENAI, como instituição responsável pelos serviços de aprendizagem ligados à área da Indústria, vem oferecendo, através da sua política de gratuidade, diferentes cursos em todos os níveis da Educação. Esses cursos fazem parte do programa chamado EDUCAMAIS, cujo objetivo principal é ampliar as oportunidades de acesso à educação básica e profissional de qualidade à população de baixa renda do Estado do Rio de Janeiro. Durante a concepção do programa foram identificadas três grandes áreas cujas demandas de pessoal qualificado não são supridas; são elas: Telemarketing, Logística e Tecnologia da Informação. A fim de preencher a lacuna dessa demanda, o SENAI-RJ estruturou e tem oferecido três cursos de qualificação profissional. Esses cursos, devido às características específicas, exigiram o desenvolvimento de metodologias próprias de incentivo à aprendizagem. Essas metodologias são expressas nos recursos tecnológicos utilizados nos cursos, tais como: ambientes virtuais de aprendizagem, *flipbooks* e interfaces de comunicação, interação e compartilhamento. O presente artigo relata a experiência e os resultados alcançados através da utilização dos recursos tecnológicos citados na edição 2011 do programa e traz algumas perspectivas e novidades para a edição 2012.

Introdução: Estrutura e Objetivos do SENAI

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) é reconhecido como um dos mais importantes centros de desenvolvimento e

¹ Estudante do oitavo período do curso de Pedagogia na UERJ, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPD OC). Assistente de Educação à Distância no SENAI-RJ: gozorio@firjan.org.br

² Pedagoga formada pela UERJ com pós-graduação em Gestão Educacional pela UFF e em Gestão Empresarial pela UFRJ. Coordenadora do Núcleo de Educação à Distância (NUCED) do SENAI-RJ: mggomes@firjan.org.br



difusão de conhecimento industrial. Destaca-se como integrante da Confederação Nacional da Indústria (CNI) pela promoção de qualificação e especialização para trabalhadores da Indústria e pela oferta de assessoria técnica para as empresas.

O SENAI está estruturado em 27 Departamentos Regionais, de forma que seus programas, projetos e atividades ocorrem em todo o território nacional, oferecendo atendimento adequado às necessidades locais e contribuindo para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do país. A coordenação e articulação geral dos Departamentos Regionais estão a cargo do Departamento Nacional.

A rede de unidades operacionais do SENAI nos estados é formada por:

- 27 Departamentos Regionais, responsáveis pelo planejamento e execução das atividades do SENAI nos estados e no Distrito Federal;
- 454 unidades fixas onde são ministrados cursos/ programas em diferentes modalidades e/ ou desenvolvidos serviços técnicos e tecnológicos;
- 384 unidades móveis que levam o atendimento do SENAI às regiões distantes dos centros produtores. São carretas, veículos e barcos, todos equipados para oferecer programas de capacitação e ações voltadas para a empregabilidade e a geração de renda nas mais distantes localidades;
- 85 postos avançados, pontos de atendimentos que não dispõem de gestão e orçamento próprio, estando vinculados a uma determinada unidade fixa;
- 320 kits didáticos de Educação Profissional, que funcionam como conjuntos didáticos criados para apoiar os Centros de Formação Profissional ou ainda atender localidades distantes destes;
- 171 Laboratórios, sendo 83 creditados pelo Inmetro, MAPA, ANVISA e Ministério do Trabalho e Emprego e 7 em fase de creditação pelo Inmetro.



Dentro deste contexto, o SENAI-RJ possui 29 Unidades Operacionais (UNOP) distribuídas em diversas regiões do Estado e quatro Centros de Tecnologias (CTS) concentrados na região central da cidade do Rio de Janeiro. O SENAI-RJ, em conjunto com a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), o Centro Industrial do Rio de Janeiro (CIRJ), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), forma o conhecido Sistema FIRJAN, instituição prestadora de serviços às empresas que atuam como fórum de debates para o crescimento econômico e social do Estado.

Nesta estrutura, o SENAI-RJ conta com uma Diretoria de Educação (DEC) que define, planeja e articula a gestão de diversos setores ligados à área de educação para que todos possam convergir em prol de uma missão comum: promover a competitividade empresarial, a educação e a qualidade de vida do trabalhador e da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Estado do Rio de Janeiro.

Para alcançar seus objetivos, desde o ano de 2009, o Sistema FIRJAN vem expandindo sua política de oferta de gratuidade nas diversas vertentes da Educação. Os cursos oferecidos vão da educação básica pelo SESI-RJ à formação profissional pelo SENAI-RJ, de forma gratuita para a população de baixa renda do Estado do Rio de Janeiro.

A fim de expandir essa oferta de gratuidade em nível nacional, o SENAI-RJ aliou-se à expansão e ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação e tem inovado e oferecido diferentes cursos profissionalizantes através da metodologia do Ensino à Distância.

EDUCAMAIS: o Programa e os Cursos oferecidos

O Programa Educa Mais teve início em 2009, com o objetivo principal de ampliar as oportunidades de acesso à educação básica e profissional de qualidade à população de baixa renda do Estado do Rio de Janeiro. Sua concepção e desenvolvimento ocorrem num momento oportuno em que há grande crescimento econômico no país, advindos principalmente da

confirmação do Brasil como sede de grandes eventos como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016.

O cenário de grandes investimentos no Estado propiciou o crescimento da demanda de mais postos de trabalho e de mais profissionais qualificados. Nesse contexto, o SESI-RJ e o SENAI-RJ desenvolveram e vem oferecendo cursos que contemplam vários níveis educacionais: da Educação Infantil ao Ensino Médio, passando pela Educação de Jovens e Adultos e principalmente pelos cursos de Aprendizagem Industrial e Qualificação Profissional. Em especial, a experiência relatada neste artigo trata dos cursos de qualificação profissional, na modalidade de Educação à Distância, que visam preparar os jovens para a inserção no mercado de trabalho.

Durante a concepção do programa, foram feitas diferentes análises das demandas do mercado que permitiram ao SENAI-RJ identificar três grandes áreas cujas demandas de pessoal qualificado não são supridas. São elas: Telemarketing, Logística e Tecnologia da Informação. Posto isto, o SENAI-RJ, através de uma equipe de especialistas desenvolveu três cursos de qualificação profissional com o propósito de suprir tais demandas: Operador de Telemarketing; Assistente de Logística e Operador de Suporte Técnico em Tecnologia da Informação com Ênfase em Helpdesk.

A modalidade escolhida foi a Qualificação Profissional devido ao fato desta modalidade ter um título reconhecido pelo mercado de trabalho e, por isso, facilita a entrada dos discentes na cadeia de geração de renda do Estado. Assim, o SENAI-RJ procura oferecer uma formação profissional que contemple a

“formação de um trabalhador cidadão, capaz de atuar de forma crítica, consciente, participativa, com mobilidade e flexibilidade, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho;[por isso] incorpora e integra aos conteúdos específicos os atributos necessários à qualificação do sujeito; inter-relaciona, para isso, conteúdos de formação geral e de formação profissional”. (SENAI, 1999, p.32)

Portanto, estes cursos têm como objetivo favorecer o pleno desenvolvimento das competências básicas, específicas e de gestão referentes a cada área. Com o curso de Operador de Telemarketing, o aluno aprende a realizar uma comunicação adequada com clientes utilizando as abordagens ativa e receptiva, expressando postura ética e respeitando as necessidades do cliente. No curso de Assistente de Logística, o aluno desenvolve capacidade de auxiliar a operação de aquisição, recepção, armazenagem e da movimentação de materiais, assim como na prestação de serviços de expedição, de reposição e de controle de materiais. Com o curso de Helpdesk, o aluno aprende a prestar serviços de manutenção básica de microcomputadores, de acordo com os padrões técnicos, de qualidade e de segurança.

Todos os cursos foram elaborados no formato *Blended Learning*, no qual a maior parte dos conteúdos é transmitida à distância, através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e uma parte é realizada através de situações presenciais nas Unidades Operacionais do SENAI-RJ. Desta forma, os três cursos foram organizados para que sejam realizadas 124 horas de atividades *online* e 36 horas de atividades presenciais, totalizando em carga horária de 160 horas em cada curso.

EDUCAMAIS 2011: Recursos Tecnológicos e Resultados

O Programa EDUCAMAIS tem características específicas que demandam a criação de metodologias próprias de incentivo à aprendizagem. Conforme explicamos anteriormente, o projeto é ofertado para populações de baixa renda e que em alguns casos têm pouco ou nenhum acesso a equipamentos eletrônicos, principalmente ao computador e ao uso crítico da internet. Aqui, cabe ressaltar que consideramos como uso crítico da internet as práticas para além do entretenimento e recepção de informação. O uso crítico da internet é, por exemplo, utilizar a rede mundial de computadores para adquirir e compartilhar informações gerando conhecimento e aprendendo em rede.

Em vista disso, planejamos e desenvolvemos os recursos tecnológicos desses cursos de maneira que fosse possível desenvolver em nossos alunos as competências necessárias para os profissionais do século XXI. Esse processo é o que Santos e Silva (2009) chamam de arquitetar o desenho didático para cursos *online*, ou seja, é o momento de desenvolver e organizar um

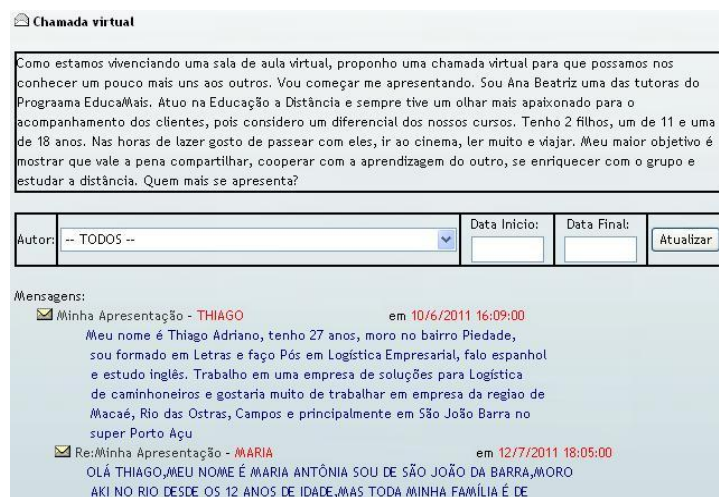
“conjunto de conteúdos e de situações de aprendizagem [que serão] compostos e dispostos estrategicamente de modo a serem utilizados pelo docente e pelos cursistas com a finalidade de potencializar a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação” (SANTOS E SILVA, 2009).

O espaço utilizado para disponibilizar os conteúdos do curso e a retirada de eventuais dúvidas com os tutores é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Sobre isto, é importante destacar que no programa EDUCAMAIS temos dois tipos de tutoria: a tutoria especialista e a tutoria mediadora. Basicamente, a diferença entre esses dois sujeitos é que o primeiro tem domínio técnico sobre o conteúdo do curso, ficando responsável pela participação nos fóruns e pelo lançamento de atividades e desafios e o segundo é responsável pela motivação e o acompanhamento dos alunos durante todo o curso.

Também é no AVA que são realizadas a maior parte das atividades avaliativas, pois esse ambiente *online* permite o registro e o acesso a qualquer atividade avaliativa que tenha sido realizada ao longo do processo, ou seja, o AVA permite que a equipe de tutoria possa visualizar e analisar o desempenho e a participação dos alunos a qualquer momento.

Além dessas facilidades, a utilização do ambiente virtual de aprendizagem proporciona a expansão dos espaços de interações entre alunos e professores uma vez que o AVA rompe a limitação espaço-temporal da sala de aula presencial e estende as situações de aprendizagem possíveis que o professor pode utilizar para chegar aos seus objetivos educacionais (ALMEIDA, 2003, p.208-211).

O Fórum e o Chat, por exemplo, são recursos que utilizamos para que os alunos realizem discussões sobre as temáticas trabalhadas nos cursos de qualificação profissional e ao mesmo tempo servem para encurtar a distância entre alunos e tutores e para formar grupos de interesse entre os alunos.



Chamada virtual

Como estamos vivenciando uma sala de aula virtual, proponho uma chamada virtual para que possamos nos conhecer um pouco mais uns aos outros. Vou começar me apresentando. Sou Ana Beatriz uma das tutoras do Programa EducaMais. Atuo na Educação a Distância e sempre tive um olhar mais apaixonado para o acompanhamento dos clientes, pois considero um diferencial dos nossos cursos. Tenho 2 filhos, um de 11 e uma de 18 anos. Nas horas de lazer gosto de passear com eles, ir ao cinema, ler muito e viajar. Meu maior objetivo é mostrar que vale a pena compartilhar, cooperar com a aprendizagem do outro, se enriquecer com o grupo e estudar a distância. Quem mais se apresenta?

Autor: -- TODOS -- Data Início: Data Final: [Atualizar]

Mensagens:

- ✉ Minha Apresentação - **THIAGO** em 10/6/2011 16:09:00
Meu nome é Thiago Adriano, tenho 27 anos, moro no bairro Piedade, sou formado em Letras e faço Pós em Logística Empresarial, falo espanhol e estudo inglês. Trabalho em uma empresa de soluções para Logística de caminhoneiros e gostaria muito de trabalhar em empresa da região de Macaé, Rio das Ostras, Campos e principalmente em São João Barra no super Porto Açu
- ✉ Re:Minha Apresentação - **MARIA** em 12/7/2011 18:05:00
OLÁ THIAGO,MEU NOME É MARIA ANTÔNIA SOU DE SÃO JOÃO DA BARRA,MORO AKI NO RIO DESDE OS 12 ANOS DE IDADE,MAS TODA MINHA FAMÍLIA É DE

Fórum Chamado Virtual: Apresentação, integração e interação.

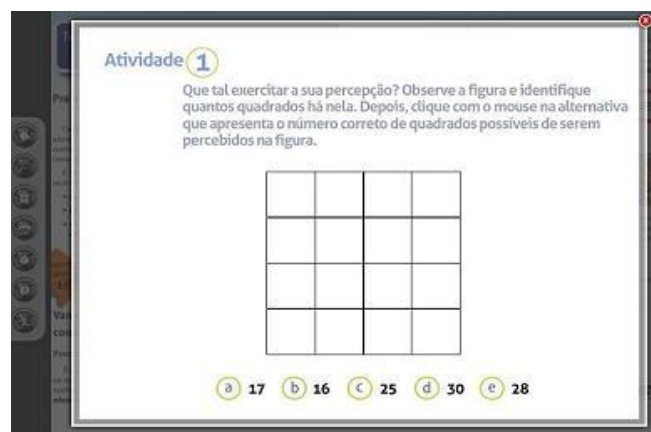
Essas interfaces de comunicação, interação e compartilhamento (Fórum, Chat, Blog, Mural, entre outras) existentes no AVA, corroboram com o rompimento da “lógica unívoca, da lógica da distribuição de informação (...), permitindo que o aluno ultrapasse a condição de consumidor, de espectador para a condição de sujeito operativo, participativo e criativo”. Desta maneira, nosso aluno pode desenvolver sua autoria e senso crítico vivenciando o tipo de comunicação proporcionada pela Internet, a comunicação *todos-todos*, seja em encontros em tempo real (síncrono), como nos chats, ou em qualquer tempo (assíncrono), como nos fóruns (SANTOS e SILVA, 2009: 279).

Além disto, ao compartilhar um artigo ou um site interessante através do Fórum de discussão do curso, os alunos desenham um emaranhado de *links*, que tornam nossa sala de aula virtual em um grande hipertexto, o que implica na relação direta dos alunos com a sua própria aprendizagem, uma vez que o hipertexto, como linguagem, permite que o

leitor interessado navegue através dos *links* e construa uma leitura plural e quase “infinita” sobre qualquer assunto.

Logo, nossos alunos através dos recursos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem podem se comunicar com os tutores e com os colegas, contribuindo e compartilhando seus conhecimentos com o propósito de colaborar com a construção do conhecimento coletivo da turma envolvida no curso.

É também no AVA que os alunos entram em contato com o conteúdo do curso que foi desenvolvido pelo SENAI-RJ em um formato digital chamado *Flipbook*. O *Flipbook* é uma espécie de livro digital, interativo através do qual o aluno tem acesso ao conteúdo do curso e à uma série de recursos, dentre os quais podemos citar: atividades lúdicas de revisão do conteúdo em formato de caça-palavras e/ ou cruzadinhas que disponibilizam o *feedback* inédito ao aluno sobre suas respostas, diversos *links* para textos complementares, vídeos relacionados com o conteúdo do curso, animações e figuras explicativas, curiosidades e site interessantes.



Atividade lúdica contida no Flipbook.

Esse recurso funciona como um livro digital que torna a construção do conhecimento mais interessante na medida em que se relacionam com outras mídias (neste caso, imagens e vídeos). Utilizando a potencialidade multimidiática da tecnologia, o SENAI-RJ torna o conteúdo dos seus cursos mais convidativos e permite que o aluno se autorize e crie seu

conhecimento relacionando o texto estudado à outras linguagens apresentadas (imagem e vídeo, por exemplo).



Material didático digital e multimídia.

Todos os recursos apresentados anteriormente foram desenvolvidos e empregados nos três cursos de qualificação oferecidos no Programa EDUCAMAIS 2011. Nesta edição, o EDUCAMAIS teve como resultado o número total de 984 inscritos, sendo destes 653 no curso de Assistente de Logística, 255 em Operador de Helpdesk e 76 em Operador de Telemarketing. Do total, 685 alunos concluíram o curso com aprovação, sendo 438 no curso de Assistente de Logística, 185 em Operador de Helpdesk e 42 em Operador de Telemarketing.

Tais números alertam a equipe responsável para que seja realizada uma nova avaliação do processo de desenvolvimento e de acompanhamento dos cursos, até mesmo para que certas atividades e recursos sejam renovados ou substituídos. Percebemos que o número de evasões foi acentuado devido a uma tendência natural dos alunos em não compreender a importância das Competências Transversais, trabalhadas no Módulo Básico, em sua rotina profissional.

In-Conclusão: Perspectivas no EDUCAMAIS 2012

Em 2012, iniciou-se uma nova edição do Programa EDUCAMAIS. Com a finalidade de ampliar as vagas oferecidas, o projeto dos cursos de qualificação foi estendido a novas Unidades Operacionais do SENAI-RJ, totalizando quatro pólos de formação de mão de obra qualificada em todo o Estado do Rio de Janeiro (Maracanã, Macaé, Niterói e Jacarepaguá).

Visando a melhoria do projeto e dos resultados acima apresentados serão incorporadas novas tecnologias no curso. Nessa nova edição do Programa EDUCAMAIS, além de ambiente virtual de aprendizagem, do material didático multimídiaico e das interfaces de colaboração e comunicação, os cursos contarão com Jogos *Online* Interativos sobre cada profissão, com palestras e aulas através da WEBTV e com a Rede Koiné.

Os jogos *online* têm como objetivo simular algumas das atividades de rotina dos trabalhadores da área profissional do curso. Esses jogos de simulação desenvolvem várias habilidades fundamentais nos jovens que serão necessárias no mercado de trabalho: o raciocínio lógico, a criatividade, a atenção e principalmente, a capacidade de resolução de problemas.



Jogo do Curso de Operador de Telemarketing.

O ideal é que ao jogar os alunos desenvolvam competências indispensáveis para a inserção no mercado de trabalho, e também se interessem e busquem maiores informações sobre a rotina da profissão

escolhida, assim eles acabam aprendendo de maneira lúdica. Por isso, ao desenvolver os jogos interativos, a equipe responsável não buscou apenas elaborar uma atividade diferenciada e atrativa, mas primordialmente, procurou uma forma de articular a teoria com a prática profissional das áreas dos cursos de qualificação.

Assim como nos jogos, pretendemos utilizar a rede Koiné para desenvolver atividades de compartilhamento e discussão de maneira a criar uma comunidade de aprendizagem dos cursos. A rede Koiné é a rede social e colaborativa dos alunos do SESI/ SENAI RJ e dos funcionários do Sistema FIRJAN.



Perfil de usuário na Rede Koiné.

Trata-se de um ambiente livre e colaborativo através do qual se pretende gerar práticas de cidadania e acadêmicas visando o desenvolvimento integral do cidadão em um mundo com fortes tendências interativas e virtuais. A interface da rede Koiné é bem similar a qualquer rede social, possui até mesmo os espaços de perfil, fotos, amigos e também, o mais importante para a educação, o espaço para formação de Grupos.

A finalidade do uso dessa rede é criar um espaço de interação não formal, onde os alunos poderão trocar informações sobre todas as áreas do conhecimento, sem mediação prévia dos tutores. A ideia é que seja criada uma comunidade para os três cursos onde sejam discutidas questões



pertinentes ao dia a dia de todos os estudantes, como por exemplo, a busca pelo primeiro emprego.

Por último, visando estimular a participação dos alunos e incorporar questões específicas das áreas profissionais no Módulo Básico planejamos promover aulas e palestras com especialistas ou profissionais das empresas parceiras. Para tal, utilizaremos o recurso WEBTV.

A princípio iremos gravar vídeoaulas e disponibilizar para os alunos assistirem através da Videoteca do Ambiente Virtual e, caso seja possível, iremos realizar alguns encontros no formato de Webconferência. De acordo com Santos e Nascimento (2011), a Webconferência é uma tecnologia de geração de palestras via internet que possibilita disseminar informações a pontos geograficamente dispersos através de uma conversa em duas vias, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em tempo real (síncrono) e de forma interativa. Com esse recurso, os alunos não irão apenas assistir à palestra, mas interagir e até mesmo participar através de perguntas enviadas no formato de texto ou de vídeo.

A partir desses novos recursos tecnológicos, esperamos motivar a participação dos alunos a fim de proporcionar uma formação profissional plena e de qualidade. A ideia é que os alunos se envolvam com o processo formativo e tirem o máximo de proveito dos cursos para que possam chegar ao mercado de trabalho com qualificação e energia para encarar o contexto social em constantes modificações.

Referências:

ALMEIDA, M. E. B. de. **Educação, ambientes virtuais e interatividade.** In: SILVA, Marco (Org.). Educação Online. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, A. R. e NASCIMENTO, E. L. **A webconferência como instrumento de ensinoaprendizagem nos cursos a distância.** In: IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais. 2011, São Paulo, disponível em http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/11_AnnieSantos.pdf.



SANTOS, E.; SILVA, M.. **O Desenho Didático interativo na Educação Online.** Revista Iberoamericana de Educación, n.º49, p. 267-287, 2009.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Rio de Janeiro, **Educação Profissional: a concepção do SENAI-RJ.** Rio de Janeiro: GEP/DIPRE, 1999. (Série Documentos Orientadores)



AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: UM DESAFIO AO PROFESSOR

Neusiane Chaves de Souza¹

Palavras-chave: TIC, professor, desafios.

Resumo: O presente texto surge a partir das experiências vivências no curso *lato sensu* Mídias na Educação oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande na modalidade a distância. A partir das interações proporcionadas pelas diversas disciplinas do curso pude como tutora dialogar com os professores/cursistas sobre muitos temas. Nesse cenário, chamou-me a atenção os diversos desafios que o professor enfrenta na caminhada rumo a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no contexto escolar. Dentre os desafios mais citados posso destacar a falta de formação do professor no que concerne as tecnologias, a falta de tempo para planejar melhor as atividades e a falta de incentivo da gestão escolar. Portanto, não basta as TIC estarem cada vez mais presentes em nossa sociedade, há de ter mais incentivos e planos que potencializem o uso na escola, todavia, é importante que estejam de acordo com as necessidades e prioridades de toda a comunidade escolar.

Introdução

Este texto surge a partir de minha experiência como tutora da quarta oferta do curso de Especialização Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o qual faz parte do Programa de Formação Continuada Mídias da Educação (MEC). Tal curso tem como objetivo principal contribuir com a melhoria da qualidade da educação e, para tanto, assume a importância do uso integrado das mídias e das tecnologias – TV e vídeo, informática, rádio e impressos - na escola.

No período de março a dezembro de 2011 tive a oportunidade de acompanhar um grupo de professores do estado de Santa Catarina que busca mais que um título de especialista na área em questão, mas aprender e trocar experiências sobre a inserção das mídias e de diferentes

¹ Bióloga, doutoranda do curso de Pós-Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: neusianebio@hotmail.com

tecnologias no contexto escolar. Nesse cenário, também fui sujeito aprendiz e relato aqui algumas de minhas aprendizagens em relação aos obstáculos que podem ser encontrados ao utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) na educação.

Detalhamento das atividades

A Especialização Mídias na Educação é um curso a distância que apresenta em sua estrutura curricular 16 disciplinas, totalizando uma carga horária de 380 horas. Diversas atividades são propostas ao longo do curso, sendo que, na maioria delas é estimulada a interação por meio de chats e fóruns de discussão através da plataforma Moodle. Muitas disciplinas também apresentam propostas de atividades que envolvam a aplicação na sala de aula, para que dessa forma o aluno/professor tenha a oportunidade de vivenciar a mídia e a tecnologia no seu contexto de trabalho e que tenha também a oportunidade de compartilhar a experiência com os colegas. Muitos são os projetos desenvolvidos e aplicados, o que estimula a autoria e a co-autoria em diferentes mídias.

No curso, o tutor tem a tarefa de acompanhar todos os cursistas de sua turma, o que inclui o desenvolvimento de cada atividade, a participação em momentos de discussões, a correção de tarefas e a periodicidade dos alunos. Nesse contexto, também deve estar atento às dificuldades enfrentadas por cada sujeito, para que possa auxiliar caso a caso e tentar achar a melhor solução em conjunto com a coordenação do curso, caso necessário.

Análise e discussão

Foi a partir da década de 80 que a escola começou a abrir as portas para textos além dos escritos. Nesse período a Tv começa a ganhar repercussão e uma década adiante começava de fato a apropriação televisiva e a preocupação de como ela poderia ser utilizada na educação como recurso didático-pedagógico. Ao final da mesma década, o uso passa



a ser mais intenso e, nesse momento, o computador e a internet começam a ser acessados no ambiente escolar (Barreto, 2006).

Três décadas já se passaram e nossa sociedade torna-se cada vez mais familiarizada com o uso das TIC, porém, a escola parece não transformar o uso das tecnologias na mesma velocidade e intensidade. Assim, percebo a importância de programas como o do MEC (Programa de Formação Continuada Mídias da Educação), pois ainda é necessário um grande incentivo ao uso das tecnologias da informação e comunicação na educação, bem como cursos de formação que estreitem a relação entre os professores e as tecnologias, para que essas possam ser usadas de forma coerente com cada contexto de aprendizagem. Dessa maneira, é essencial que sejam proporcionados espaços de discussões sobre as TIC na educação, já que apenas a disponibilização não garante que sejam utilizadas, muito menos, utilizadas de forma a contribuir com o processo de ensinar e aprender.

No decorrer do curso, tive a oportunidade de aprender mais sobre as tecnologias associadas às diferentes mídias, bem como entender melhor as dificuldades enfrentadas nas diferentes realidades. Também vivenciei junto aos cursistas diferentes obstáculos que dificultam o uso das TIC.

É só adentrarmos em uma escola pública que logo nos deparamos com aparelhos de Tv, rádios, computadores, etc., escondidos em armários, em salas fechadas ou até mesmo nos corredores. Frente ao grande anseio dos estudantes pelas tecnologias, nos parece contraditório o desuso de tais equipamentos. Dessa maneira, é fato que apenas a presença das tecnologias na escola não é sinônimo de uso e, muito menos, de uso no ensino e aprendizagem. Ainda estamos carentes de iniciativas que nos permitam superar os obstáculos e que estejam de acordo com o contexto de cada escola.

Nesse sentido, podemos nos referir a uma importante barreira ao melhor aproveitamento das TIC: muitos dos investimentos e projetos que envolvem as tecnologias são pensados e organizados por sujeitos externos a escola. Ao contrário do que normalmente acontece, é importante que



sejam feitos investimentos que priorizem a inserção das tecnologias na escola de acordo com os anseios e necessidades da cada comunidade escolar. Em diversos momentos os professores/cursista detalharam que os recursos chegam a escola e são pouco utilizados, por não haver um estímulo e, em muitos casos, pelo professor não saber como manipular o aparelho.

Portanto, é importante que sejam investidos mais recursos na formação dos professores e não apenas na compra de equipamentos, e que os órgãos públicos que financiam tais iniciativas dêem mais atenção às escolas. Também é importante que o propósito de cada iniciativa seja mais explícito e que um conjunto de questões sejam levadas em conta, como o tipo de pensamento pedagógico, as políticas públicas envolvidas e a prática docente (Sancho, 2006). Talvez, dessa forma, os investimentos provoquem mudanças mais significativas na forma como as TIC são utilizadas e na forma como a educação tem acontecido no país. Almeida (2009), ainda complementa dizendo que muitos programas foram planejados para atuar com uma tecnologia específica, o que contribui com o uso isolado das tecnologias, dificultando ainda mais o uso integrado das mesmas. Estes programas também podem, de acordo com a mesma autora, fortalecer a idéia errônea de que a tecnologia é a solução para os problemas presentes na educação.

Também podemos sublinhar, dentre os aspectos que dificultam o uso das TIC pelos professores, o sucateamento de muitos materiais, a quantidade que nem sempre é referente a demanda, a falta de estrutura física, a falta de professores, inexperiência na gestão escolar, problemas na formação inicial e falta de formação continuada para os professores, entre outros.

Segundo Miranda (2007) muitos professores manifestam que a falha no uso das TIC na escola está relacionada principalmente a falta de recursos e formação que capacite o seu uso. Nos diálogos proporcionados pelo curso, percebi que a maioria das escolas possui uma sala informatizada com diferentes recursos, entretanto, nem sempre a quantidade é adequada e a

falta de manutenção é algo que também contribui com o não uso dos equipamentos. Muitos professores também discutiam sobre a importância de haver um apoio técnico na escola, que auxiliasse no uso da sala informatizada, pois seria uma forma de aperfeiçoar o uso dos recursos e do tempo disponível para as disciplinas.

Muitos professores também relatam que o uso das TIC exige um esforço maior de reflexão e mudanças na concepção e na prática referente ao ensino, o que também inibe a sua utilização, pois passa a ser necessário um maior investimento no que tange o tempo, o esforço e a persistência (Miranda, 2007). Assim, a formação dos docentes tem sido citada como uma das iniciativas com maior potencialidade de reverter este caso. Antes de ficarmos almejando as mudanças que podem acontecer com o uso das TIC, temos que investir na formação do professor, para que quando ele receba ou decida utilizar os recursos tecnológicos, ele saiba como utilizá-los a favor do ensino e não apenas fortalecendo o ensino tradicional (Sancho, 2006). Mudanças na formação inicial e investimentos na formação permanente também podem contribuir com mudanças nas concepções dos professores, bem como podem colaborar para que esse profissional entenda como as TIC podem contribuir com a dinâmica de sua sala de aula e a importância do ensino estar próximo aos interesses dos alunos hodiernos.

Investimentos na formação inicial e continuada dos professores também é uma forma de mudar a forma como o profissional percebe o recurso tecnológico e como ele o integra ao currículo escolar. Os professores/cursistas relatavam que antes de iniciarem o curso também costumavam utilizar as TIC apenas como passatempo ou para praticar atividades que poderiam ser realizadas da forma mais tradicional. De acordo com Almeida (2009), o uso da TIC sem um propósito se assemelha muito ao trabalho didático sem o manuseio de tecnologias, mas normalmente é mais rápido e com menor custo. No entanto, os professores/cursistas descreviam que no decorrer do curso tinham a oportunidade de conhecer melhor as potencialidades de cada tecnologia e,

assim, transformar o modo como as inseriam em suas atividades pedagógicas.

Quando me refiro a formação de professores relacionada às TIC também acredito que seja necessário destacar a importância de se contemplar aspectos relativos às atitudes, valores e competências que aqui se formulam em função do perfil profissional e da atividade de professores (Ponte, 2000). É importante que o professor não só utilize as TIC, mas associe o seu uso aos modelos de aprendizagem, ou seja, que relacione o uso técnico a sua prática pedagógica, bem como as teorias educacionais, para que possa refletir e buscar mudanças (Miranda, 2005). Para Ponte "[...] não basta ser capaz de integrar pontualmente as TIC na prática pedagógica – é necessário ter uma visão global do papel que estas tecnologias podem desempenhar em todo o processo educativo e da respectiva fundamentação pedagógica (PONTE, 2000, p 04).

Chassot (2006) entende que não é mais suficiente ser professor informador, pois vivemos em uma época que o acesso a informação acontece a todo instante. Hoje o professor deve ser formador. Deve ter condições de auxiliar o seu aluno a selecionar as informações. Para tanto, é essencial que o professor esteja inserido na sociedade da informação, o que vai além de saber utilizar as TIC, mas saber utilizá-las na busca e na seleção de informações que auxiliam a resolver problemas cotidianos. Nesse contexto, o professor tem que estar sempre investindo em sua formação, até porque, grupos que aprendem juntos redefinem o papel do professor (Miranda, 2007). Nas atividades que envolviam o uso de fóruns e chats era possível perceber um maior envolvimento dos professores/cursistas, os quais valorizam o momento de compartilhar as suas experiências e problemas vivenciados em suas instituições escolares.

Os momentos de interação também permitiam que o grupo se deparasse com vários modos de entender o ensinar e o aprende. De acordo com Sancho (2006) não só a partilha é importante, mas é fundamental que os professores revisem a forma como acreditam que acontece o ensino e a aprendizagem. Além disso, também é essencial que revisem suas

concepções de currículo, de gestão escolar, dos espaços educativos e de avaliação, o que pode ser potencializado não só por mudanças na formação inicial, mas também por investimentos na formação continuada, como é o caso da Especialização Mídias na Educação.

Nesse contexto, é importante citar que em diferentes momentos aflorou a discussão sobre os motivos que dificultam o uso das TIC na escola, até mesmo quando a proposta principal não era essa e, nesse ir e vir, a falta de incentivo da gestão escolar permanecia presente. De acordo com Moreira et. al. (2005), são inúmeros os obstáculos relacionados ao uso e a integração das TIC e dentre eles há o que eles denominaram de Logística-Gestão. Esta categoria engloba a organização dos espaços escolares, das turmas e dos horários, o apoio ao uso dos equipamentos e a organização das atividades que envolvam as TIC, bem como o suporte aos professores. Nessa categoria, eu ainda acrescentaria o incentivo aos professores, não só ao uso das TIC, mas a busca por formação continuada que também auxilie nesta área.

Creio que a gestão escolar tenha uma grande contribuição no modo como o professor atua na escola. É importante também que incentive o professor a ter iniciativa e autonomia frente ao seu trabalho e o da escola. Dessa maneira, está contribuindo com a formação de profissionais mais conscientes com a sua responsabilidade enquanto profissionais do ensino, os quais devem estar sempre atualizando não só os seus estudos em relação aos conteúdos, mas também as tendências da educação, bem como das tecnologias nesse contexto. Por conseguinte, também é uma forma de tornar o professor mais envolvido com a profissão e com as iniciativas da política pública (Almeida, 2009).

Considerações Finais

Apesar das TIC estarem muito presentes na sociedade hodierna, faz poucas décadas que começaram a ser incluídas na escola e, menos ainda, como recursos didáticos. Dessa forma, ainda estamos no início de uma caminhada que vem a cada passo mostrando a sua versatilidade no



contexto da educação. Tal contexto justifica a importância dada a cursos como a Especialização Mídias na Educação e a formação continuada.

A partir das discussões e leituras proporcionadas pela tutoria, aponto para a importância de reformulações na formação inicial e a presença da formação permanente na profissão docente. É essencial que o professor não só utilize as TIC, mas que associe o seu uso aos modelos de aprendizagem. Investimentos na qualificação profissional do professor podem contribuir não só com mudanças em sua prática, como também mudanças em sua maneira de agir perante o novo. Ou seja, uma boa formação pode contribuir com a segurança do professor em relação a suas ações e, assim, diminuir a sua insegurança perante as novas tecnologias e contribuir com a sua autonomia na sala de aula, bem como em sua postura e ação perante as iniciativas do poder público e da própria escola.

Dessa maneira, acreditamos que o foco deve estar na formação dos profissionais que trabalham na escola, sem se limitar ao professor, mas incluir também a direção e demais sujeitos que tenham vínculo com o setor de ensino. Além disso, é importante destacar a importância do diálogo e de encontros entre estes profissionais, para que possam pensar juntos na escola, no projeto político pedagógico e no currículo que almejam. Dessa forma, a escola pode caminhar em direção a um uso mais coerente das tecnologias referente ao ensino e aprendizagem, se distanciando de uma mera instrumentalização.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1435/1170>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.



ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J.M. **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

BARRETO, R. G.; GUIMARÃES, G.C.; MAGALHÃES, L.K.C.; LEHER, E.M.T. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, nº 031. 2006. 31 – 42p.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Revista de Ciências da Educação**. nº 03. 2007. 41 – 50p.

MOREIRA, A. P.; LOUREIRO, M. J.; MARQUES, L. Percepções de professores e gestores de escolas relativas aos obstáculos à integração das TIC no ensino das ciências. **Enseñanza de las ciencias**. Número extra. VII Congresso. 2005.

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

SANCHO, J.M. De tecnologías da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J.M.; HERNANDEZ, F. et. al. (org) **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed



INTERNET NA EDUCAÇÃO: O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA METODOLOGIA *WEBQUEST*

Camila Gonçalves dos Santos¹

Palavras-chave: tecnologia, Webquest, ensino de línguas.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar o impacto da metodologia *Webquest* no ensino e aprendizagem da língua inglesa em uma turma de 7ª série do ensino fundamental composta por 32 alunos, de uma escola particular da cidade de Pelotas. Para coleta de dados foram utilizados três instrumentos: questionário, observações de aula e entrevistas. O questionário buscou averiguar o perfil dos alunos no que diz respeito ao uso das tecnologias; as observações buscaram entender o que ocorre durante a aplicação de uma *Webquest* e o papel do professor que conduz esse tipo de atividade; e o terceiro instrumento averiguou a opinião dos alunos e professor envolvidos quanto ao uso de *Webquests* no ensino e aprendizagem da língua inglesa. A validação ocorreu em uma aula de 45 minutos, sendo, portanto, uma *Webquest* curta. Ao analisar as falas dos alunos, a partir da entrevista realizada, foi possível verificar que a metodologia *Webquest* enriquece o ensino do Inglês, uma vez que os alunos se engajaram e se motivaram com a tarefa. Ademais, foi possível verificar através da fala da professora, que esta acredita que *Webquests* podem contribuir com o trabalho do professor de Inglês, uma vez que *Webquests* englobam o uso orientado da internet e desafiam os alunos através de tarefas motivadoras.

1. Introdução

Para muitos professores ensinar uma língua estrangeira no contexto escolar, em especial a língua inglesa, é um desafio muito grande. As razões são as mais diversas e dentre elas podemos citar a carga horária baixa e o grande número de alunos por turma. Paiva (2007) argumenta que essas razões não passam de mitos e que esses, muitas vezes, são reforçados pelo senso comum. Entretanto, com o avanço das tecnologias começam a surgir novas possibilidades de ensinar e aprender uma segunda língua.

¹ Universidade Católica de Pelotas (UCPEL); camilagds@gmail.com

Nesse novo cenário tecnológico, o professor deve saber se apropriar das ferramentas que a internet oferece com o objetivo de potencializar o seu trabalho em sala de aula. Não se trata de afirmar que as tecnologias podem acabar com os problemas e mitos, mas elas podem contribuir para que o ensino de uma LE seja significativo e relevante aos alunos, uma vez que a internet abrange uma gama de informações e faz parte do dia a dia de todos. O número de dicionários online, sites em inglês sobre gramática, jogos online e vídeos, cresce cada vez mais, proporcionando ao aluno facilidade de acessar conteúdos e informações.

A internet não só vem proporcionando o acesso rápido a dados e comunicação, mas também vem fazendo com que o professor reflita sobre a prática docente em sala de aula. Isso se dá devido ao fato de que, hoje, os alunos são "digitais", gostam da tecnologia e se sentem atraídos pelos conteúdos que a internet oferece. Nesse novo cenário digital, é imprescindível que o professor reflita sobre o uso da tecnologia na sala de aula e como essa pode vir a potencializar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Só pensar no uso das tecnologias como sendo um atrativo para os alunos é um tanto perigoso, uma vez que por trás de toda atividade há um objetivo a ser atingido que não pode ser esquecido, para que a aprendizagem, de fato, ocorra. Segundo Demo (2009, p.37), as contribuições das ferramentas da Web serão realmente válidas na medida em que a aprendizagem ocorra:

embora seja um pouco apressado dizer que pedagogia vem antes da tecnologia (...), é certo que o desafio formativo é a razão maior de ser. Nesse sentido, sem pedagogia, nada feito. Na verdade, trata-se de envolver os estudantes no processo de aprendizagem, fomentar habilidades de aprendizagem autônoma, embora preferencialmente coletiva, desenvolver habilidade de construção de conhecimento, motivar aprendizagem sem fim.

E eis aqui um dos maiores desafios para nós educadores: saber fazer uso da internet de maneira que a mesma possa contribuir para a

construção do conhecimento dos nossos alunos. Uma forma de ensinar e aprender através da internet a partir de um uso orientado da mesma é a metodologia *Webquest*, a qual vem chamando a atenção de vários pesquisadores e objetiva servir a educação como meio para uma aprendizagem efetiva. A metodologia foi criada pelo professor da Universidade Estadual da Califórnia Bernie Dodge, que a define como uma atividade investigativa onde todas as informações que os alunos interagem são advindas da web. Além de Dodge outros autores que escreveram sobre o uso de *Webquest* (ABAR e BARBOSA 2008; BARATO, 2004) nos levam a crer que *Webquests* são positivas no meio educacional por proporem atividades centradas no trabalho em equipe. Nesse sentido Moran(2007) afirma que resolver uma *Webquest* é um processo de aprendizagem interessante, uma vez que envolve pesquisa e leitura, interação e colaboração entre os pares.

Ao considerar os aspectos citados por Moran, que são extremamente relevantes no ensino e aprendizagem de LE, esta pesquisa tem como objetivo principal averiguar o impacto da metodologia *Webquest* no ensino e aprendizagem de Inglês, a partir da percepção dos participantes envolvidos: alunos e professor. Não é objetivo desta pesquisa averiguar o quão os alunos aprendem inglês através da *Webquest*, mas sim captar suas percepções e considerações sobre os benefícios que eles percebem ao usar a *Webquest* no seu aprendizado de Inglês; pretende-se, também, captar as percepções do professor. Espera-se, desse modo, que a pesquisa contribua para o ensino e aprendizagem de LE através das ferramentas disponíveis na internet, haja vista a imprescindibilidade de que professores usem adequadamente os recursos da rede, a fim de aprimorar a atividade docente.

2. O que é uma *Webquest*?

Barato (2004) evidencia que a metodologia *Webquest* começou em 1995 em um curso de capacitação para professores oferecido por Bernie Dodge, na universidade de Columbia, Estados Unidos. Em uma das aulas,

Dodge queria apresentar aos professores algumas informações sobre um software, mas nesse dia, alguns imprevistos aconteceram. Dodge não dispunha de nenhum equipamento que pudesse mostrar o *software* de forma ilustrativa. Além disso, o programa, o qual ele desejava apresentar não estava instalado nos computadores para uso dos alunos/docentes. O que fazer perante os alunos que ali esperavam pela aula? Dodge se deu conta de que o único recurso de que ele dispunha naquele momento era a internet. Resolveu então que a atividade seria toda feita a partir das informações existentes na Web e pediu que os alunos, em grupos, organizassem um documento ao diretor de uma escola recomendando ou não o uso do software. Para que a tarefa fosse realizada os alunos deveriam navegar pela internet, mas de forma orientada. Cabe ressaltar que os sites que seriam navegados pelos alunos já haviam sido escolhidos previamente por Bernie Dodge. Dessa forma, os alunos deveriam navegar nesses sites e transformar as informações checadas em conhecimento com o intuito de escrever o relatório final. O resultado foi além das expectativas de Dodge e desde então ele e seu seguido Tom March escrevem artigos sobre os benefícios de usar *Webquests* no meio educacional. Nesse sentido, Jarbas Novelino Barato considerado pioneiro no estudo de *Webquests* no Brasil afirma que:

O interesse pela proposta de Bernie Dodge conquistou educadores de diversas partes do mundo. Em três anos o número de *Webquests* publicadas na rede mundial de computadores chegou à casa dos milhares. Bernie costuma dizer que suas invenções em tecnologia educacional têm uma vida de no máximo cinco anos. Seus múltiplos interesses e mente inquieta costumam fazer surgir sempre novos caminhos. Mas as *Webquests* surpreenderam seu criador: o modelo já completou nove anos e parece cada vez mais interessante e promissor. (BARATO, 2004, pg.2)

Além de ser uma metodologia diferente e moderna, por ser realizada com o uso da internet, toda *Webquest* deve apresentar um objetivo educacional. Dentre estes, estão a aprendizagem significativa

através da cooperação, a interação entre os pares e a transformação da informação em conhecimento. No que tange ao aprendizado através da colaboração, Abar e Barbosa (2008) apontam que o paradigma construtivista aborda a importância do envolvimento dos alunos na atividade enfatizando que este envolvimento deve ocorrer de maneira ativa e contextualizada. Abar e Barbosa (2008, p.79) argumentam ainda que, em um ambiente de aprendizagem construtivista:

O professor tem suporte para facilitar a prática de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal de cada aluno e promover a construção do conhecimento, realizado na colaboração entre os alunos (significado socialmente negociado);

As atividades sugeridas não devem controlar a aprendizagem, e sim dar suporte e incentivar a construção do conhecimento pelo aluno;

O aluno tem oportunidade de se engajar no processo intencional de aprendizagem e é encorajado a usar e explorar os erros.

A construção de conhecimento por meio da metodologia *Webquest* se dá a partir interação do aluno com seus pares. Na perspectiva Vygotskyana, a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens, é que constituirá as funções do pensamento. É através das trocas sociais, que envolvem negociação, que o indivíduo construirá conhecimento.

Considerando ainda a construção de conhecimento através de um paradigma vygotskyano, cabe lembrar que foi Vygotsky quem introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cuja referência neste estudo é fundamental, pois, de acordo com Abar e Barbosa (2008), esse conceito está estritamente relacionado à metodologia *Webquest*. Vygotsky defende a ideia de que se aprende melhor quando as tarefas implicam um desafio cognitivo. Enfatiza, ainda, que as atividades devem proporcionar aos alunos oportunidades de aprofundar seus conhecimentos, partindo do conhecimento que já possuem e da interação com os colegas por meio de uma aprendizagem colaborativa. De acordo com Dodge (1997), toda

Webquest prevê tarefas em grupos, e esses grupos trabalham em prol de atingir um único objetivo, portanto, o papel da colaboração é fundamental.

No ambiente escolar, a ZDP atua de maneira direta, uma vez que se busca a formação do caráter social do desenvolvimento humano com base nas mediações histórico-culturais de cada indivíduo. Na atividade de *Webquest*, há também essa preocupação em aprender através do outro, o que justifica a importância de fazer com que os alunos envolvidos na atividade se voltem para a ZDP. Na visão de Barato (2004)

Não é um elemento isolado que faz a obra. O conhecimento é resultado do compartilhamento de informações e atos de cooperação. As *Webquests* estão baseadas na convicção de que aprendemos mais e melhor com os outros do que sozinhos (BARATO, 2004, p.2).

3. Metodologia

A metodologia deste trabalho foi dividida em três etapas distintas. Na primeira etapa foi aplicado na turma alvo um questionário que tinha como objetivo traçar o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa quanto ao uso das tecnologias. Na segunda etapa foi feita a elaboração da *Webquest*, bem como a validação da mesma na sala de aula. Cabe salientar que, durante a aplicação da *Webquest* foram feitas observações, as quais foram anotadas em uma ficha de observação. Essas tinham a intenção de averiguar o comportamento dos alunos e professor envolvidos durante a atividade. Por fim, na terceira etapa, foram feitas entrevistas com os alunos e professor envolvidos com o intuito de verificar suas percepções sobre a utilização de *Webquests* no ensino e aprendizagem do Inglês.

Para analisar o impacto da metodologia *Webquest* no ambiente escolar, foi utilizada uma aula de uma turma de 7^a série do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Pelotas. As aulas aconteciam nas manhãs de terça e quarta-feira, no horário das 9h20min, e cada uma tinha a duração de 45 minutos.

A tarefa foi criada de modo que contemplasse o argumento de Barato (2004), de que a "tarefa é a alma da *Webquest*". Era preciso que

essa etapa ficasse muito clara para os alunos, uma vez que apresentava os objetivos que deveriam ser atingidos ao final do trabalho. Dessa forma, a tarefa principal da *Webquest World of music* consistia no seguinte: os alunos, em duplas, estavam começando a carreira como produtores musicais e deveriam fazer seu primeiro projeto na área. Tal projeto consistia na criação de uma capa de CD do seu cantor(a) ou de sua banda favorito(a). Além disso, os alunos deveriam criar uma frase em Inglês, que seria o nome do álbum do artista ou da banda. Essa frase deveria conter os verbos modais do Inglês e/ou *tag questions* e deveria ser criativa.

Os sujeitos da pesquisa, como já exposto, compunham turma da 7ª série do Ensino Fundamental e encontravam-se na faixa etária de 13 e 14 anos. No total, a turma possuía 32 alunos muito ativos e dinâmicos nas aulas, de acordo com a professora. A professora responsável pela turma, nesta pesquisa chamada de Márcia, é graduada em Letras – Inglês e trabalha na escola há dois anos.

Cabe lembrar que este trabalho apresentará apenas os resultados da terceira etapa da pesquisa, a qual foi verificar o impacto da metodologia *Webquest* a partir da percepção dos alunos e professor envolvidos.

4. Análise e discussão dos dados

4.1 O ponto de vista dos alunos em relação à metodologia *Webquest*

Para que fosse possível compreender o posicionamento dos alunos quanto ao uso de *Webquests* na aula de língua inglesa algumas questões norteadoras foram feitas durante a entrevista:

- a. O que vocês acharam de uma atividade *Webquest* na aula de Inglês? Por quê?
- b. O que vocês acharam da tarefa de montar uma capa de CD com uma frase em inglês?
- c. Como foi trabalhar em duplas? Vocês gostaram?

Analisando as respostas dos alunos no que tange à primeira pergunta, verificou-se que o trabalho com *Webquest* na aula de língua inglesa foi bastante positivo. Na fala da primeira dupla, podemos notar que, por ser uma atividade que nunca havia sido utilizada antes, a *Webquest* foi interessante pelo simples fato de ser “diferente”.

“A gente gostou. A gente não costuma fazer esse tipo de atividade, é bem raro.” (Aluno 1)

“A gente nunca tinha visto uma Webquest e foi legal.” (Aluno 2)

“Boa, porque a gente pode conversar com o colega para criar. Foi também uma chance da gente mostrar nosso gosto musical.” (Aluno 5)

Percebe-se, nessas respostas, que a tarefa foi a “alma da *Webquest*”, como já mencionado por Barato (2004). Talvez, as respostas dos alunos tenham sido positivas devido ao fato de que a música é algo que faz parte da vida deles, ou seja, a tarefa propunha algo relacionado ao contexto dos alunos. Não somente relacionado ao contexto da vida deles, mas também ao contexto linguístico em que eles se encontravam.

Ao analisar as respostas da segunda pergunta, foi possível verificar que a tarefa da *Webquest World of music* foi considerada relevante e divertida na opinião dos alunos:

“Foi muito legal e fácil. Porque a gente tinha que usar os verbos modais do inglês, eu to bem acostumada com eles.” (Aluno 3)

“Foi legal. Tínhamos que fazer a frase em inglês e ser criativo ao mesmo tempo.” (Aluno 6)

“Legal porque a gente nunca fez algo parecido. A tarefa de montar uma capa de CD foi fácil porque a gente gosta de música.” (Aluno 8)

Ao serem perguntados sobre a experiência de trabalhar em duplas, os alunos demonstraram gostar de trabalhar dessa forma:



- "Boa. A gente junta as ideias e sai mais coisa."* (Aluno 1)
"Foi bom. Em duplas cada uma tem um pensamento e a gente vai juntando e às vezes fica melhor do que se tivesse trabalhado individual." (Aluno 2)
"Foi bom. Porque um aprende e ajuda o outro." (Aluno 6)
"Bom. Em duplas se tem mais ideias." (Aluno 7)
"Dá pra dividir e juntar as ideias." (Aluno 8)
"A gente interage um com o outro." (Aluno 10)

Fica evidente que os alunos gostam de trabalhar em duplas, uma vez que esclarecem em suas respostas os benefícios que esse tipo de trabalho proporciona. Na resposta dos alunos 1, 2 e 3, percebemos que, no ponto de vista deles, a junção das ideias faz com que o trabalho seja mais rico. Esse argumento encontra respaldo nas ideias de Ponte e Boa Vida (2002), os quais acreditam que, no trabalho em equipe, os integrantes "reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir" (PONTE e BOA VIDA, 2002, p. 2).

4.2 O ponto de vista da professora em relação à metodologia *Webquest*

Primeiramente, é importante salientar que a professora nunca havia lido nada sobre *Webquest*, ou seja, foi uma experiência nova não só para os alunos, mas para ela também.

A primeira pergunta feita à professora buscava averiguar a sua relação com as tecnologias e se ela fazia uso das mesmas para ensinar inglês:

"Na verdade, das tecnologias, o meu uso maior foi aqui na escola. No cursinho eu usava a TV, o uso do computador, depois o DVD. Enfim, mas não tem esse desafio tão grande da lousa digital, do quadro interativo. Então, o meu maior desafio foi e está sendo aqui na escola porque muitas vezes tu pensas em alguma coisa, mas tu tem que pensar no tempo da aula. Quanto tempo da tua aula tu vai usar da tua aula só para ligar e para preparar, para entrar na internet. Às vezes dá problema, mas é sempre um desafio muito grande."
(Márcia)



Nota-se na fala da professora que ela faz uso das tecnologias, mas ainda assim há um certo desafio quando o assunto é utilizar o tecnológico na sala de aula como a lousa digital, por exemplo.

Ao ser questionada sobre a *Webquest* na aula de língua inglesa, a professora demonstra, primeiramente, que ficou muito curiosa sobre a atividade. Nesse sentido, comenta que o que mais lhe chamou a atenção foi a curiosidade que a *Webquest* provocou nos alunos. Na opinião dela, os alunos se engajaram tanto na atividade que, na aula seguinte, faziam comentários sobre a capa de CD que estavam sendo desenvolvidas:

"Eu achei fantástica a forma como eles trabalharam. Eles se engajaram, na sua grande maioria eles se engajaram no trabalho, no projeto, gostaram. Na aula seguinte eles vieram me dizer: 'professora, a capa do meu CD está ficando muito massa'. Eu achei fantástico." (Márcia)

Ao ser questionada sobre o trabalho em grupo durante a aplicação da *Webquest*, a professora deixa claro que o trabalho em dupla é sempre válido, uma vez que, na dupla, o aluno que sabe menos aprenderá mais com aquele que tem um pouco mais de conhecimento. Aqui, podemos fazer uma ligação da fala da professora com a ZDP, mencionada na seção anterior e no referencial teórico deste trabalho. A professora ainda comentou que, no dia da aplicação, os alunos não interagem somente na dupla, mas com os outros colegas também:

"Não me parece que foi assim eu e tu. Foi eu e tu e o vizinho. Eu percebi que vários se ajudaram e eu tinha que estar chamando atenção porque eu não sabia se podia ou não." (Márcia).

Na visão da professora, é possível que se aprenda inglês através de uma *Webquest*, especialmente no que diz respeito à revisão de certo ponto linguístico. Além disso, argumenta que por ser uma atividade dinâmica e que favorece o trabalho em equipe, a *Webquest* pode fazer com que o aluno veja a língua estrangeira como algo relevante e condizente com a sua

realidade. Aqui podemos observar algumas das possibilidades existentes em uma *Webquest* que vão ao encontro das ideias de Abar e Barbosa:

"Eu acho que os desafios da Webquest são bem positivos, até porque os alunos da escola acabam muitas vezes achando que a língua estrangeira não é importante na relevância. Então eu acho que a Webquest pode fazer com que o aluno veja relevância no aprendizado e deixa de ser o entediante da sala de aula." (Márcia)

5. Conclusão

Como discutido neste trabalho, a metodologia *Webquest* pode vir a contribuir com o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira através da visão dos alunos e professor envolvidos. É sabido pela literatura que as tecnologias contribuem com a educação, mas é importante averiguar se os alunos e professores também pensam o mesmo. Além disso, é sempre importante pensar na realidade de cada escola com o intuito de entender o contexto o qual os alunos estão inseridos. Nesta pesquisa, os alunos por estudarem em uma escola particular e por utilizar o computador diariamente poderiam ter achado a atividade *Webquest* algum comum e que já faz parte do dia a dia deles, uma vez que essa envolve o uso da internet. Todavia, os alunos viram a metodologia *Webquest* como algo diferente e motivador ao estudar Inglês por esta trazer uma tarefa motivadora e condizente com a realidade deles. Além disso, pôde-se verificar que eles acham possível aprender Inglês através de uma *Webquest* por esta ser elaborada a partir da multimodalidade existente na internet: vídeos, imagens e links. Nesse sentido, não podemos esquecer a fala da professora, a qual também acredita no potencial de utilizar *Webquests* na aula de Inglês por essa favorecer uma aprendizagem mais dinâmica, contextualizada e que só acontece a partir do trabalho colaborativo.

Concluindo, o trabalho realizado com uma *Webquest* corrobora a ideia de que essas atividades favorecem o trabalho em equipe, bem visto na opinião dos alunos e do professor. Cabe lembrar, ainda, que os alunos



tinham um objetivo a ser alcançado, o que, conseqüentemente, os motivou a desenvolver as tarefas propostas mediante interação com o colega.

Referências

ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest um desafio para o professor:** uma solução inteligente para o uso da internet. São Paulo: Avercamp, 2008. 100 p.

BARATO, Jarbas Novelino. (2004). **A Alma das Webquest:** a construção. São Paulo. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/20959608/A-Alma-Da-Webquest-Jarbas-Novelino>. Acesso em : 20 de março de 2011. Acesso em: 20 de abril de 2011.

BOAVIDA, A M. & PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional** (pp. 43-55). Lisboa: APM. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Boavida-Ponte(GTI).pdf). Acesso em: 8 de agosto de 2011.

DEMO, P. **Educação hoje:** "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DODGE, B. (1997). "Some Thoughts About Webquests". Disponível em: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html. Acesso em: 25 de março de 2011.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 2007. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/utilizar.htm>. Acesso em: mar. 2011.

PAIVA, V.L.M.O. **A identidade do professor de inglês.** APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.
VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.



USO DE MAPAS CONCEITUAIS NA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO-INSTRUCIONAL DIGITAL

Cláudia Smaniotto Barin¹
Ricardo Machado Ellensohn²
Liziany Müller³

Palavras-chave: Mapas conceituais, Elaboração de material didático digital, Ensino de Química.

Resumo: Os mapas conceituais apresentam-se como estruturadores do conhecimento, sendo extremamente úteis no planejamento de materiais didático-instrucional. O presente trabalho apresenta o relato do desenvolvimento e aplicação de recursos das TIC como elemento facilitador da aprendizagem do preparo de amostras para a análise química, utilizando o mapa conceitual como elemento estruturador. Os recursos educacionais foram desenvolvidos na forma de apresentação de slides, com linguagem hipermídia (textos, imagens estáticas e dinâmicas, links, etc) e postados em ambiente virtual de ensino-aprendizagem. Estudantes relataram que com auxílio do recurso educacional foi possível compreender o mecanismo das diferentes técnicas de preparo de amostras sem a manipulação de equipamentos.

Introdução

Com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) a educação ganhou novo impulso, surgindo formas alternativas de produção e disseminação do conhecimento (ALMEIDA & PRADO, 2009).

As TIC vêm se consolidando e possibilitando alternativas para a melhoria das práticas educacionais, proporcionando novos recursos para a atuação do professor e para que o estudante possa reelaborar a informação de forma ativa e criativa, expressando um trabalho de reflexão pessoal e assumindo a coautoria do conhecimento (MACHADO; SANTOS, 2004). O uso do material didático com linguagens híbridas e combinadas e possibilitam a

1 Núcleo de Tecnologia Educacional – claudiabarin@nte.ufsm.br

2 Instituto Federal de Ciência Educação e Tecnologia Farroupilha – ricardo@pb.iffarroupilha.edu.br

3 Núcleo de Tecnologia Educacional – lizianym@nte.ufsm.br

integração e complementação de conteúdos, incrementando o processo de ensino-aprendizagem, vem crescendo.

A linguagem utilizada nos materiais didáticos, deve conduzir o aluno à reflexão, à resolução de problemas, ao posicionamento crítico em sua busca de respostas (AMARAL et.al., 2011). A dialogicidade proporcionada pelos materiais hipermídia favorece a autonomia do aprendiz, além de estimular a análise crítica e a tomada de decisões pelo estudante, características estas tão requeridas no mundo globalizado.

Faraco (2008) afirma que os recursos educacionais hipermidiáticos, podem ser considerados como uma ferramenta para incentivar os estudantes na leitura virtual e assim favorecer a construção interativa do conhecimento, possibilitando ao leitor a navegabilidade ilimitada pela internet e expansão do universo de informação, que antes era restrito ao livro impresso e apostilas. Por outro lado, é preciso que o professor ao incorporar as mídias no material didático-instrucional, potencialize o aprendizado dos estudantes.

Portanto, materiais didáticos programados – com Recursos e Atividades sustentados nos princípios da hipermídia – adquirem, de acordo com Mallmann (2010), caráter mediador central no processo de integração das tecnologias educacionais. O potencial das tecnologias digitais no contexto educacional determina oportunidades adicionais aos alunos, estendendo os limites da sala de aula e podem colaborar para a reversão de uma situação de distanciamento desenvolvida por parte dos alunos em relação ao monólogo do professor treinando macetes e dicas de como memorizar fórmulas, nomes de substâncias e procedimentos instrumentais (GABINI; DINIZ, 2009).

O material didático-instrucional requer uma linguagem clara, com conteúdos divididos em unidades ou módulos, com uma sequência de conteúdos e, deve considerar a qualidade da aprendizagem individual dos estudantes (DEBEVC; VENUTI; PELJHAN , 2003). A escolha do recurso adequado requer do docente critérios de qualidade quer no aspecto ético, estético ou de conteúdo. Se o docente compreende as necessidades de seu

estudante e a forma como esse entende o material, então o professor estará desenvolvendo um material que pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA; SILVA, 2004).

De acordo com Alfano, Cuscino e Lenzitti (2008), as formas mais comuns de organização de informações didáticas em ambientes educacionais são os seguintes : **Livros e apostilas:** materiais que apresentam um índice e são divididos em capítulos, seções e subseções; **Mapas conceituais:** estruturas gráficas que apresentam as relações entre os conceitos mais gerais e inclusivos (subsunçores) por meio de setas e rótulos; **Malhas:** similares aos mapas conceituais, mas com setas sem rótulos. Usado para representar palavras, ideias, tarefas ou outros itens interligados edispostos radialmente em torno de uma palavra-chave central; **Árvores:** forma hierárquica de representação gráfica de uma estrutura. A informação é geralmente colocada na forma mais sintética, no superior, e a forma mais analítica na parte inferior.

Essas estruturas, especialmente os mapas conceituais auxiliam no processo de focalização e compreensão das informações e constituem-se uma ferramenta fundamental na construção do conhecimento, pois possibilitam ao professor a estruturação do conteúdo, tendo em conta os construtos-chaves e suas inter-relações, bem como as necessidades dos estudantes e os objetivos da disciplina.

Os mapas conceituais são originários do trabalho de Joseph Novak que criou representações gráficas para construir e indicar relações entre conceitos ligados por palavras, sendo considerado um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor (BORTOLATO, PEREIRA, GONÇALVES, 2010).

Esta é uma informação de grande importância na tomada de decisão acerca da organização dos ambientes hipermidiáticos da educação. São estes mapeamentos utilizados no planejamento de materiais didático-instrucionais digitais que analisamos e discorreremos neste artigo abordando a adequação destes na estruturação de hipermídia educativas.

Metodologia

A metodologia utilizada no desenvolvimento e aplicação do recurso educacional é a de pesquisa-ação. De acordo com Silva (2008), a pesquisa-ação teve suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, sendo sistematizada no formato de uma espiral cíclica de ação-reflexão-ação, a qual se organiza em quatro fases sucessivas: planejamento, ação, observação e reflexão descritas a seguir:

- ✦ **Planejamento** - dos recursos educacionais e das atividades de estudo conforme especificidade da disciplina e do curso;
- ✦ **Ação** - implementar recursos educacionais e atividades de estudo envolvidas por ações e operações no contexto da mediação tecnológica;
- ✦ **Observação** - acompanhamento dos registros escritos das atividades de estudo;
- ✦ **Reflexão** - diálogo com todos os envolvidos em torno do conteúdo abordado, apontando avanços e obstáculos para replanejamento das atividades de estudo no âmbito da mediação tecnológica após a ação e implementação, e rever o que precisa ser melhorado.

O material elaborado foi disponibilizado para 87 estudantes de turmas distintas dos Cursos de graduação em Química Industrial e Licenciatura de uma instituição privada no norte do Paraná, via ambiente virtual. A avaliação do material foi feita em entrevista com os estudantes, bem como a verificação da aprendizagem dos mesmos em avaliação formal envolvendo os conceitos abordados. Com base nas fragilidades e potencialidades apontadas o material foi revisado para distribuição às turmas do semestre seguinte.

Desenvolvimento

O recurso educacional produzido foi elaborado no intuito de potencializar a compreensão dos estudantes acerca dos conceitos envolvidos nas etapas da análise química com ênfase ao preparo de

amostra para análise, tornando mais interessante o estudo da disciplina, em função da possibilidade de aproveitamento dos recursos multimídia, além de dinamizar a prática didática. Para o desenvolvimento do recurso educacional hipermídia, seguiu-se a sequência demonstrada na Figura 1 abaixo:

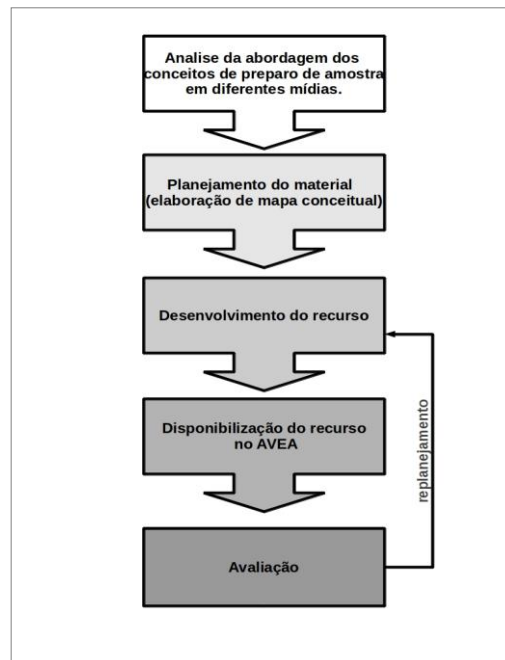


Figura 1. Sequência de elaboração/avaliação do recurso educacional.

Etapa 1: Análise da abordagem conceitual do preparo de amostra para análise em diferentes mídias

Uma das partes críticas da produção de material didático é a seleção de qual conteúdo incluir e excluir, embora essas considerações não sejam obstáculo para a produção, elas indicam efetivamente a importância de planejar o uso de tempo e recursos exigidos para a criação de tais materiais (MOORE; KEARLEY, 2007). Para a realização desta etapa houve a necessidade, por parte do docente, de elaborar um mapa mental onde a análise química é tomada como ponto de partida, e a esta são adicionadas outras palavras criando uma rede de conceitos, entre elas o preparo de amostra para a análise.

Para escolha de conteúdos foi realizada a avaliação do acervo bibliográfico sobre a análise química e o preparo de amostras em livros

didáticos de química analítica, bem como recursos disponibilizados nos Workshop de Preparo de Amostras, vídeos, imagens estáticas e dinâmicas sobre o tema, artigos teóricos e aplicados em base dados nacionais e internacionais.

Os conteúdos abordados na disciplina de Química Analítica Quantitativa foram elaborados com base no artigo de Senise (1993), que aponta para a importância do químico analítico, não como mero executor de análises, mas como investigador que contribua para a resolução de problemas, posicionando-se de forma crítica frente aos obstáculos encontrados.

O material foi avaliado quanto à qualidade de conteúdo, a relação imagem/texto e a qualidade de vídeos. A seleção dos recursos foi feita levando em consideração as necessidades dos estudantes em relação à compreensão das técnicas, bem como sua aplicabilidade nos laboratórios de controle de qualidade industriais e de pesquisa.

Etapa 2: Planejamento do material – elaboração de mapa conceitual

A etapa de planejamento consistiu do aprimoramento do mapa mental formulado, possibilitando a elaboração de um mapa conceitual com os principais aspectos envolvidos na análise química com ênfase ao preparo de amostras.

De acordo com Tavares (2007),

O mapa conceitual é uma estrutura esquemática que representa um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições utilizada para partilhar significados, pois explicita como o autor entende as relações entre os conceitos enunciados. O mapa conceitual se apoia fortemente na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, que menciona que o ser humano organiza o seu conhecimento através de uma hierarquização dos conceitos.

Assim, os mapas conceituais representam a forma como os conceitos estão relacionados e organizados possibilitando uma compreensão mais ampla de um determinado assunto, incorporando significado à estrutura

cognitiva já existente. O uso de mapas conceituais na elaboração do material didático-instrucional favorece a construção do saber, fornecendo subsídios para a estrutura cognitiva do material, e geram reflexões por parte do autor.

A principal diferença entre os mapas mentais e os mapas conceituais é que neste último podemos ter inúmeros conceitos centrais enquanto que no primeiro um único conceito central prevalece (WEIDEMAN; KRITZINGER, 2003).

O mapa conceitual dos conceitos envolvidos em todas as etapas da análise química a serem abordados, suas relações e implicações, com ênfase no preparo de amostras foi elaborado anterior à produção do recurso de forma a estruturar a hierarquia e inter-relações dos conteúdos (Figura 2):

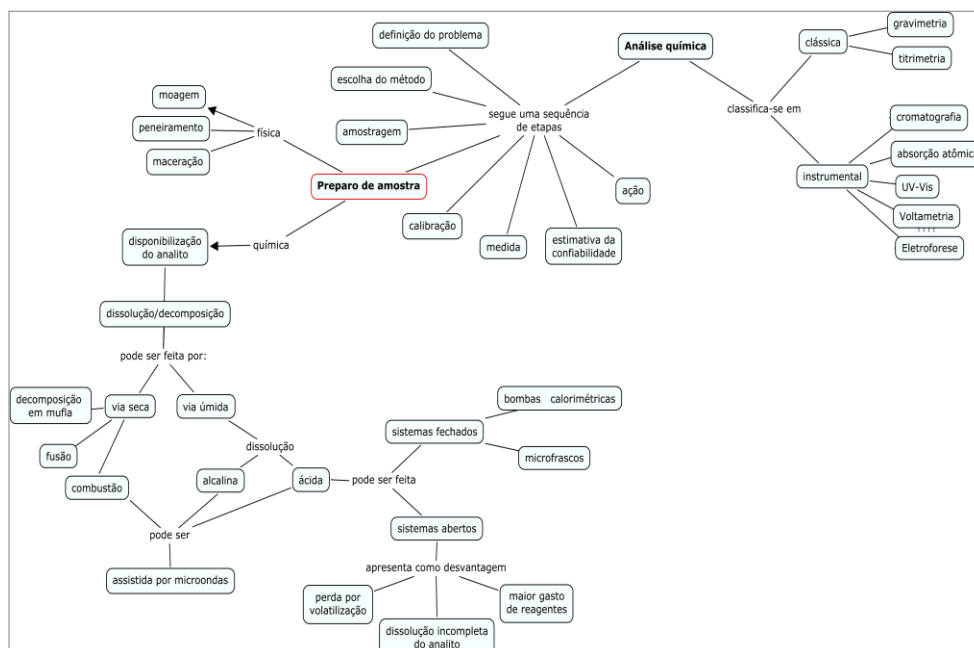


Figura 2. Mapa conceitual da análise química com ênfase ao preparo de amostras.

Etapa 3: Desenvolvimento de recursos

A produção do material didático e a sua implementação modifica as ações do professor, visto que o interesse deste não recai apenas na

aplicação de um material produzido por outro autor. O novo artefato pedagógico construído é a marca concreta da sua própria autoria. O objetivo da ação docente se expande, agregando competências científicas, didático-metodológicas, políticas e éticas, fundamentais na transposição didática (CHEVALLARD, 1991 *apud* MALLMANN, 2010).

A transposição didática do conteúdo sobre preparo de amostras considerou problemáticas relacionadas à realidade dos estudantes que, em grande parte, atuavam em laboratórios de controle de qualidade em empresas de diversos ramos como farmacêutica, alimentos, tintas, entre outras. Esta preocupação, de acordo com Ausubel, é o fator determinante para a aprendizagem: "Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos." (AUSEBEL; NOVACK; HANESIAN, 1980)

O interesse na construção do material pautou-se na necessidade de auxiliar o estudante a compreender os fenômenos físico-químicos envolvidos no processo e a importância da atuação crítica no decorrer de uma análise química. Neste sentido, a partir da busca e da organização de informações oriundas de distintas fontes e tecnologias, valorizou-se a articulação entre novas formas de representação de conhecimentos por meio das mídias e respectivas formas de linguagem que mobilizam pensamentos criativos e representações, contribuindo para a comunicação, a interação entre pessoas e objetos de conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento.

A elaboração do mapa conceitual na etapa antecedente permitiu o estabelecimento das relações entre os conceitos teóricos envolvidos e a aplicação prática destes em conformidade com a realidade dos estudantes visando à produção de um material significativo onde a aquisição do conhecimento é dependente daquele já adquirido.

Para o desenvolvimento do material didático hipermediático, foram utilizados os softwares PowerPoint® e Excel®, do pacote Office®. O PowerPoint®, de acordo com Barros (2009) apresenta grande potencial para o ensino-aprendizagem, pois permite a abordagem do conteúdo de forma criativa, potencializando o interesse do estudante pelo conteúdo.

O recurso educacional disponibilizado continha 56 páginas interligadas, mapas conceituais, imagens estáticas e dinâmicas que ilustravam os processos, links para artigos científicos com aplicações das técnicas abordadas no material, bem como um vídeo sobre o processo automatizado de extração em fase em sólida. O recurso apresentava ainda questões para o diálogo, que eram discutida no decorrer das aulas presenciais, sendo que nestes momentos muitos estudantes colocavam os desafios encontrados na sua prática profissional associada a temática, enriquecendo o aprendizado.

Etapa 4: Disponibilização do recurso no AVEA aos estudantes

O material foi disponibilizado aos alunos (total de 87 estudantes de duas turmas distintas) via agenda eletrônica, em ambiente virtual de ensino-aprendizagem. O contato com os alunos foi mantido via e-mail, para orientações e questionamentos e na forma presencial no decorrer do semestre letivo.

Etapa 5: Avaliação

O material elaborado foi discutido no decorrer das três primeiras semanas de aula. A disponibilização do mesmo em período antecedente possibilitou aos estudantes se familiarizarem com os termos técnicos abordados, bem como questionar a aplicação das técnicas nos laboratórios de controle de qualidade onde atuavam, quer como técnicos ou como estagiários.

No final das atividades os estudantes foram questionados sobre a metodologia proposta e sua contribuição para o aprendizado. Os mesmos foram unânimes em afirmar que o material despertou grande interesse, pois a abordagem era mais "simples" do que a contida em livros didáticos da área, bem como que as ilustrações e vídeos possibilitaram a compreensão de processos aos quais os mesmos não tinham acesso, como as técnicas de extração em fase sólida automatizada e digestão alcalina. Os estudantes relataram ainda que o material transcrevia muito da realidade

enfrentada em situações reais nas indústrias onde atuavam e que o mesmo possibilitava a compreensão de certas etapas até então realizadas de forma mecânica, sem conexão com os conceitos físico-químicos.

O aproveitamento dos estudantes na avaliação foi excelente sendo que a grande maioria soube responder as questões relacionadas ao tema e transpô-las para exemplos reais. Este fato certamente está associado ao planejamento prévio para elaboração do material, tendo como base a realidade dos estudantes envolvidos, a preocupação do docente na elaboração do mapa conceitual para estruturação do conteúdo de forma lógica e problematizadora, bem como da escolha dos recursos visuais utilizados na abordagem.

Refletiu-se ainda sobre os obstáculos e desafios vislumbrados no decorrer do uso do recurso educacional, apontando-se a necessidade de inclusão de outros vídeos ou simulações de processos como a extração em fluido supercrítico e a criação de um glossário para compreensão de termos técnicos utilizados na abordagem.

Considerações finais

O uso de mapas conceituais como estruturadores do conhecimento contribui de forma efetiva para o planejamento da elaboração de material didático-instrucional, possibilitando o estabelecimento das relações entre os conceitos. A utilização de tais recursos possibilitou o desenvolvimento uma postura reflexiva sobre a escolha dos conteúdos e da profundidade da abordagem dos mesmos e estruturação do material de forma organizada e dinâmica.

O estudo forneceu evidências de que os materiais midiáticos contribuíram para a aprendizagem de Química de forma motivadora e significativa para os alunos do ensino superior, visto que nas questões que compunham a avaliação dos discentes os mesmos apresentaram excelente desempenho, relacionando as técnicas e metodologias às aplicações em suas áreas de atuação.

Materiais didáticos hipermídia, quando planejados com o objetivo de problematizar e prover relações com a vivência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, potencializam métodos e práticas inovadores fortalecendo interação, interatividade, flexibilidade cognitiva e autonomia.

Referências

ALFANO, M.; CUSCINO, N.; LENZITTI, B.. Structuring didactic materials on the web (STRUCT). **Communication & Cognition**, v.41, n. 1E2, p. 53-66, 2008.

ALMEIDA, M.E.B; PRADO, M.E.B.B. **Integração tecnológica, linguagem e representação**. 2009. Disponível em: <http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/02/integracao-tecnologica-linguagem-e.html> Acesso: set/2011.

ALMEIDA, V.P.; SILVA, J. C. A.. Estratégias Cognitivas para Aumento da Qualidade do Hiperdocumento que Contém o Material Instrucional para EAD. In: **VI Simpósio sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais** — Mediando e Transformando o Cotidiano. Curitiba, 2004.

AMARAL, R.C.B.M.; MELLO, M.; AMARAL, M.C.; NETO, L.A. A Gestão das Práticas Pedagógicas na EAD: Construção do Material Didático, Mídias Integradas e Conteúdos Educacionais, como Elementos Centrais de Apoio ao Aluno **Revista Científica Internacional em EaD**, v.2 p.11-24, 2011.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana. Tradução para o português do original Educational psychology: a cognitive view. 1980 . 625p.

BARROS, D.M.V.. **Guia Didático sobre as tecnologias da comunicação e da informação**: material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro, Ed. Vieira & Lent, 2009.

BORTOLATO, M.M.; PEREIRA, A.T.C.; GONÇALVES, M.M..O uso de mapas conceituais no design educacional para o planejamento de hipermídia na educação a distância. In: **Anais Eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**. Recife, 2010.

DEBEVC, M. ; VENUTI , M.Z.; PELJHAN, Z.. **E-learning material planning and preparation Maribor**: Faculty of Electrical Engineering and Computer Science, 2003



FARACO, S.F.. **Uso do hipertexto - enunciação digital híbrida - na educação a distância.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2008.

GABINI, W. S.; DINIZ, R. E.. Os professores de química e o uso do computador em sala de aula: discussão de um processo de formação continuada. **Ciência & Educação**, v.15 , n.2, p. 343-58, 2009.

MACHADO, D. I.; SANTOS, P. L.. Avaliação da hipermídia no processo de ensino e aprendizagem da física: o caso da gravitação. **Ciência & Educação**, v.10 n.1, p. 75-100, 2004.

MALLMANN, E. M.. Redes e mediação: princípios epistemológicos da teoria da rede de mediadores em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2010. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie54a11.htm>. Acesso: out/2011.

MOORE, M. G., KEARSLEY, G.. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 398 p.

SENISE, P.. Química Analítica e Análise Química. **Química Nova**, v.16, n.3, p. 257-261, 1993.

SILVA, JAM.. Investigação-Ação Educacional e Trajetórias Humanas: Elos nem Tão Frágeis Assim. **Práxis Educacional** v. 4, n. 5 p. 79-108, 2008
TAVARES, R. Construindo Mapas Conceituais. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 72-85, 2007.

WEIDEMAN, M.; KRITZINGER, W.. Concept Mapping – A Proposed Theoretical Model for Implementation as a Knowledge Repository. Working Paper from the: "ICT in Higher Education" Research Project. University of Western Cape, South Africa. Disponível em: <http://www.uwc.ac.za/ems/is/hict>. Acesso: nov.2011.



REFLEXÕES SOBRE TUTORIA ON-LINE NO CONTEXTO DA GERAÇÃO DE SABERES CONECTADOS

Análise da Relação entre Tutor e Aluno na Educação a Distância (EaD) Baseada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

Ms. Cláudia Regina Paese¹

Palavras-chave: Tutoria on-line, Educação à distância (EAD), Ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs/Moodle).

Resumo: O artigo trata da educação à distância (EAD), baseada na utilização de tecnologias de informação e comunicação (TICs) on-line. Analisamos, especificamente, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que demandam a orientação de um tutor. Seu objetivo é discutir e analisar as estratégias metodológicas da EAD frente ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs). Tais estratégias são mediadas pedagogicamente pelo trabalho dos tutores on-line, "uma nova prática" fundamental para o processo de efetivação da aprendizagem dos estudantes nessa modalidade. Este estudo iniciou-se após minha entrada no grupo de pesquisa Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica da UFMT, que estuda a relação entre tecnologia e sociedade, mediada pelas inovações.

1. A Tutoria on-line

A pergunta que nos cabe é: dentro deste processo de aprendizagem de EAD "o que é a tutoria on-line?" e ainda como funciona? O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), estabelece

[...] as figuras do "tutor presencial", do "tutor a distância" e do "professor formador", parece fazer uma opção não somente terminológica, para demarcar funções diferenciadas, mas sobretudo conceitual em relação à dinâmica de acompanhamento e de avaliação do estudante em cursos a distância².

¹ Graduada em Pedagogia (Unisinos), Mestre em Política Social (UFMT) e membro do grupo de pesquisa "Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica" da UFMT.
Instituição: UFMT

Endereço eletrônico: crpaese@yahoo.com.br

²Disponível em http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/Avaliacao_Tutoria.pdf Acesso em 4 jan. 2012.

Ainda segundo a UAB existem dois tipos de tutoria

O “**tutor presencial**”, por residir no Pólo de Apoio Presencial, seria o responsável pelo acompanhamento mais próximo do estudante, atuando muito mais como motivador, animador do que mediador. Sua atuação seria no campo didático, administrativo, social, metacognitivo, emocional, do que para intervir no nível cognitivo. Essa intervenção caberia ao “**tutor a distância**”, que fica na instituição contando com o acompanhamento direto do professor formador. Esse tutor atuaria nas áreas ou disciplinas de sua formação específicas, o que lhe possibilitaria acompanhar o desenvolvimento cognitivo do estudante e ajudá-lo a superar conflitos cognitivos para alcançar nível superior de compreensão.³

Em função da formação acadêmica (titulação), bem como da atuação e da prática profissional, principalmente em EAD (que pode ser adquirido também através dos cursos de formação de tutores para EAD, proporcionados pelas próprias instituições que possuem EAD) os atores envolvidos neste processo de formação a distância poderão ser classificados em:

- Coordenador pedagógico:** analisa as necessidades de formação; Determina os objetivos e o conteúdo dos cursos; define os métodos (paradigmas ensino/aprendizagem), os critérios e as estratégias de avaliação; concebe os dispositivos de aprendizagem (individual e coletiva);
- Professor conteudista:** produz o conteúdo à luz das orientações pedagógicas. É o responsável pela elaboração dos conteúdos das disciplinas que integram o curso. Ele faz também a seleção das estratégias de ensino e aprendizagem que serão aplicadas;
- Técnico de produtos e multimídias educativas:** examina a pertinência da escolha da mídia; previne os contextos de utilização; prevê as interações homem-mídia-máquina e define o plano de avaliação da tecnologia

³Disponível em http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/Avaliacao_Tutoria.pdf, Acesso em 4 jan. 2012.

utilizada; •**Tutor**: coordena as atividades individuais e os passos da aprendizagem, aconselha e orienta; ajuda a montar o percurso da formação; promove a comunicação; organiza os grupos de trabalho; analisa as interações; motiva e facilita o uso dos recursos computacionais; responde às questões individuais e/ou coletivas, bem como as modera. (PIMENTEL, 2006 apud CAMPOS, 2007, p. 33-34).

A partir dessa perspectiva, e tendo como foco a atuação do tutor dentro do processo de aprendizagem on-line a partir de AVA, atribuem-se as seguintes funções para o tutor à distância

- **Função pedagógica** - diz respeito ao fomento de um ambiente social estimulador da aprendizagem, com a utilização e potencialização de recursos didáticos por meio da mediação tutorial.
- **Função gerencial** - envolve normas referentes ao agendamento das atividades do curso, ao acompanhamento sistemático dos alunos, ao tempo de resposta e uma avaliação constante de sua prática e da participação dos cursistas. A sugestão de novos procedimentos para o redimensionamento de problemas e tomada de decisões com autonomia são parte da função gerencial.
- **Função técnica** - diz respeito ao conhecimento técnico do tutor e ao seu potencial didático para compartilhá-lo com os cursistas. (COLLINS; BERGE, 1996 apud PALLOFF; PRATT, 2002, p. 104).

Qual é, portanto, a contribuição do tutor para a educação à distância dentro deste processo de a aprendizagem em AVA? Neste processo de aprendizagem o tutor assume o papel de mediador do processo. A teoria que evolui o conhecimento produzido nesta relação é a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky. A teoria é utilizada para entender a educação como um processo de aprendizagem colaborativa sócio-histórica baseada na interação.

O uso de tecnologias como AVA-Moodle cria espaços em que os sujeitos podem interagir em rede, e assim fundamentar a geração de conhecimento em um método colaborativo. A aprendizagem torna-se colaborativa, realizada obrigatoriamente com utilização de Internet. Dentre suas características, destaca-se a velocidade na troca de informações, o

feedback entre alunos e tutores e o grau de interatividade alcançado. Para Litwin (2001 p. 106), “[...] em todos os casos, os tutores deveriam ter uma formação que lhes permitisse primeiro entender, e depois melhorar e enriquecer, aprofundar a proposta pedagógica oferecida pelos materiais de ensino no âmbito de um determinado projeto”.

A aprendizagem mediada por AVA “[...] pode permitir, então, que através dos recursos da digitalização várias fontes de informações e conhecimentos possam ser criadas e socializadas através de conteúdos apresentados de forma hipertextual⁴, mixada ou multimídia.”⁵

Esta mediação corresponde, para Masseto (2000, p. 144-145), na atitude do professor que, “[...] se coloca como um facilitador, incentivador, motivador da aprendizagem, que se apresenta com disposição em ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem [...]”. Entendemos então que em EAD a experiência da aprendizagem se dá na relação com o outro e com o meio, pela mediação. São interações que possibilitam a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1998). Ou seja, na modalidade EAD on-line, “[...]a grande descoberta em termos de aprendizagem é a possibilidade de se construir comunidades nas quais os seus membros podem partilhar de um ato de geração mútua de autonomia/autoria.”⁶

Como os AVAs tornam possível a tutoria on-line? O uso de ambientes virtuais de aprendizagem permite redefinir

⁴ Segundo Levy (1993) apud SOBRINHO, Jerônimo Coura; SÁ, ROBSÔNIA Ribeiro de. Disponível em http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo15.pdf Acesso em 5 jan. 2012 o termo *hipertexto* é “um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficas ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem ser eles mesmos hipertexto. Os itens de informações não são ligados linearmente como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular”.

⁵Disponível em http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo15.pdf Acesso em 5 jan.2012.

⁶Disponível em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO22RBAAD2008PESQUISA.pdf Acesso em 5 jan.2012.



o papel do professor que finalmente pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas idéias e propostas, aquele que navega junto com os alunos, apontando as possibilidades dos novos caminhos sem a preocupação de ter experimentado passar por eles algum dia. O professor provoca o aluno a descobrir novos significados para si mesmo, ao incentivar o trabalho com problemáticas que fazem sentido naquele contexto e que possam despertar o prazer da descoberta, da escrita, da leitura do pensamento do outro e do desenvolvimento de projetos colaborativos. Desenvolve-se a consciência de que se é lido para compartilhar idéias, saberes e sentimentos e não apenas para ser corrigido. (ALMEIDA, 2003, p.335)

O AVA torna possível o trabalho docente de tutoria on-line, pois foca

a necessidade do aprendente nesta nova dimensão educacional privilegia o uso do conceito de inteligências conectadas, em Kerckhove (1995) e o conceito de inteligência coletiva proposto por Lévy (1999), onde o uso de processos de comunicação e tecnologias em rede desloca a estrutura tradicional e formal para a especificidade de cada aprendente, personalizando e individualizando as necessidades pedagógicas do aprendente influenciando na concepção e ação do docente.⁷

Na modalidade EAD o tutor a distância é o ator que estimula a comunicação entre aluno e atividades pré-programadas pelo professor no AVA/Moodle, além de acompanhar o processo avaliativo da disciplina. É um processo de aprendizagem que acaba por envolver não apenas tutor/aluno, mas sim todos que participam do grupo virtual de discussão/fórum de discussão/de aprendizagem na rede.

2. Aprendizagem colaborativa e tutoria on-line

⁷ Disponível em
http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_2462010193600.pdf
Acesso em 12 jan. 2012.



A aprendizagem em EAD, por meio de AVAs, torna-se colaborativa e está relacionada ao conceito de aprender e trabalhar em grupo.

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, a *grosso modo*, que se refere a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador. (DILLENBOURG, 1999 apud FIGUEIREDO, 2005, p. 192).

Para Kenski (2007, p. 55), “[...] o ambiente virtual de aprendizagem se constrói com base no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que o aluno não se sinta só, isolado, dialogando apenas com a máquina ou com o instrutor também virtual”. Ela trata da aprendizagem a partir de um processo onde as interações com outros indivíduos têm um caráter que não cumpre apenas a função de desenvolver a tolerância, a solidariedade ou amizade.

Neste processo, o conhecimento é visto como um constructo social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a devolução do aprendido. Portanto os ambientes de aprendizagem colaborativos devem ser ricos em possibilidades e em propiciar o crescimento do grupo. (NOVIKOFF, 2010, p. 5).

Aprendizagem colaborativa também está relacionada a uma situação de aprendizagem durante o qual os estudantes contribuem ativamente para a realização de um objetivo comum de aprendizagem, partilhando o esforço para atingi-lo, sendo o grupo responsabilizado pela sua aprendizagem. Para Vasconcelos e Alonso (2008, p. 2),

a aprendizagem colaborativa é um tema já discutido e abordado por diversos autores, e o referencial, ou seja, as concepções usadas nesse trabalho são os estudos de Belloni (2008), Masetto (2007), Kenski (2007, 2003), Torres (2004), Behrens (2005, 2002, 2000, 1999), Delors (1998) e Barros (1994) entre outros enfatizados. Todos têm investigado essa



temática, que dá ênfase ao processo de aprendizagem na educação formal presencial ou não presencial.

A aprendizagem colaborativa situa os sujeitos de uma comunidade virtual de um modo que eles possam contribuir com seus conhecimentos, uns com os outros. Segundo George Siemens (2010), “o conhecimento é um sistema de formação de conexões.” O processo de aprendizagem não envolve apenas a ligação tutor/aluno, mas sim todos que participam do grupo virtual de discussão/fórum de discussão/de aprendizagem em rede. Os estudos sobre as “redes virtuais de aprendizagem” apresentou uma evolução ao longo das últimas décadas.

A literatura sobre aprendizagem e redes progrediu na última década, como indicado por centros universitários, tais como o Helsinki's Centre for Research no Networked Learning and Knowledge Building (Universidade de Helsinki), projetos de pesquisa na Open University of the Netherlands (2006) e Lancaster University (2004) e doutorados (de Laat, 2006), pesquisando a adequação das redes como um suporte estrutural para a educação. No entanto, o termo “rede” tornou-se um pouco complicado, dificultando a discussão sobre aprendizagem.⁸

Para Siemens (2010), o conectivismo tornou-se o novo paradigma de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, sua origem é de

2004 através da publicação de um texto online *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* (2005) e tem sido desenvolvido e divulgado através da publicação de artigos em suporte de papel e online, de capítulos de livros, da participação em encontros científicos e da organização de um curso online, através da Universidade de Manitoba onde participaram 2 400 pessoas espalhadas pelo globo. As teorias

⁸Disponível em:
http://www.4shared.com/document/SXd92BU6/Uma_breve_historia_da_aprendiz.html
Acesso em: 12 jan. 2012.

conectivistas estão sintetizadas pela mão de George Siemens na obra *Knowing Knowledge* (2006).⁹

Segundo Siemens¹⁰, o conectivismo ou conhecimento conectado produzido por estes sujeitos aborda

[...] em rede fenómenos complexos ilustra o que eu e outros (como o Stephen Downes) temos chamado de conectivismo e de conhecimento conectivo. Em vez de estarmos face a uma só fonte confiável, indivíduos e organizações desenvolvem redes de conhecimento especializadas. Esta rede - associada à visualização de dados - torna possível distinguir a informação de valor da irrelevante. De certa forma, a rede é um agente cognitivo que ultrapassa as limitações individuais. Eu posso não ser capaz de identificar todos os elementos que compõem a informação de qualidade, mas uma rede social e tecnológica sim.

Stephen Downes, outro importante teórico do conectivismo, postula que a "[...] aprendizagem ocorre em comunidades e que a prática da aprendizagem é a própria participação na comunidade." (DOWNES apud MOTA, 2009)¹¹. Para Downes, uma rede é fruto de conexões entre pessoas,

[...] comunidades e conteúdos, constitui-se no aspecto fundamental da aprendizagem e pode ser qualificada enquanto uma rede bem sucedida quando apresenta as seguintes propriedades: descentralizadas; distribuídas; desintermediadas; com conteúdos e serviços des-integrados; democráticas; dinâmicas (fluídas) e inclusivas. (SIEMENS, 2010).¹²

⁹ Disponível em: http://www.4shared.com/document/SXd92BU6/Uma_breve_historia_da_aprendiz.html Acesso em: 12 jan. 2012.

¹⁰ Disponível em: http://www.4shared.com/document/SXd92BU6/Uma_breve_historia_da_aprendiz.html Acesso em: 12 jan. 2012.

¹¹ Disponível em: <http://orfeu.org/weblearning20/> Acesso em 8 jan. 2012.

¹² <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=7803CC2C0128DB46E0400A0AB8002557&channelid&opsel=1> Acesso em: 15 jan. 2012

Siemens reconhece as diversas contribuições originárias das grandes teorias da aprendizagem na formulação do conectivismo

[...] "todas as idéias são herdeiras de outras e todos os conceitos têm raízes". Assim, dentre as principais raízes do conectivismo encontram-se: a noção de comunidade de prática de Lave Wenger e em certa medida de Papert, que considera a aprendizagem como um fenômeno situado, decorrente da participação em comunidades de prática; a aprendizagem social (construtivismo) de Vygotsky e Bruner; mais recentemente elaborados, o trabalho de Stephen Downes sobre conhecimento conectivo e o conceito de conhecimento rizomático e de comunidade como currículo de Dave Cormier, entre tantas outras referências. (SIEMENS, 2009).¹³

Para Vigneron (2003, p. 21-22), uma de suas maiores preocupações de quem trabalha com AVA na EAD é com relação a formação de tutores, segundo ele

[...] dar aula a 50 alunos durante duas horas é um trabalho para o qual qualquer docente latino- americano está preparado. Atender a 50 alunos ao longo de um curso por via eletrônica (suas perguntas particulares, suas produções individuais, seus problemas de compreensão diferentes, suas expectativas singulares) é um problema que ainda não estamos preparados enfrentar.

É importante entendermos que o tutor a distância é o ator que articula a aprendizagem colaborativa, e ele o faz através da análise do

[...] percurso do aluno: como estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se se relaciona com outros alunos para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se se coloca

¹³ Disponível em:

<http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/01/14/conectivismo-siemens> Acesso em: 15 jan. 2012.



como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria/prática, etc.¹⁴

Neste processo de aprendizagem o tutor assume o papel de mediador. A teoria que envolve o conhecimento produzido nesta relação é a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1998). Seu objetivo é entender a educação como um processo de aprendizagem colaborativa sócio-histórica baseada na interação. Na modalidade EAD o tutor a distância é o ator que estimula a comunicação entre aluno e atividades pré-programadas pelo professor no AVA/Moodle, além de acompanhar o processo avaliativo da disciplina.

A aprendizagem colaborativa possibilita que os sujeitos de uma comunidade virtual contribuam com seus conhecimentos em rede. Segundo George Siemens (2010), "o conhecimento é um sistema de formação de conexões."¹⁵ O processo de aprendizagem não envolve apenas a ligação tutor/aluno, mas sim todos que participam do grupo virtual de discussão/fórum de discussão/de aprendizagem em rede. Os estudos sobre as "redes virtuais de aprendizagem" apresentaram evolução ao longo das últimas décadas. O saber conectado gerado e apreendido por estes sujeitos será analisado e interpretado a partir da teoria de Vygotsky (1998).

Tomamos como hipótese que o tutor pode vir a ser um agente de efetivação do saber conectado, novo paradigma de ensino-aprendizagem no AVA. A priori podemos afirmar que o seu trabalho conecta os atores do processo de ensino e aprendizagem, de modo a desenvolver a geração de inteligências conectadas Kerckhove (1995), o que se aproxima do conceito de inteligência coletiva proposto por Lévy (1992). Segundo ele, o uso de processos de comunicação e tecnologias em rede desloca a estrutura

¹⁴ Disponível em http://www.nead.ufmt.br/documentos/A_orientacao_Academica_Lucia_06.doc Acesso em: 15 jan. 2012.

¹⁵ Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=7803CC2C0128DB46E0400A0AB8002557&channelid&opsel=1> Acesso em: 15 jan 2012.

tradicional e formal para a especificidade de cada aprendiz, personalizando e individualizando as necessidades pedagógicas do aprendiz e influenciando na concepção e ação do docente. Um dos objetivos desta pesquisa é testar a hipótese acima formulada.

Referências:

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação: sobre redes e escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, 2008.

CASTRO, Rosalva Ieda Vasconcelos Guimarães de; MATTEI, Gina. **Tutoria em ead on-line: aspectos da comunicação que favorecem a interação sócio afetiva em comunidades de aprendizagem.** Disponível em:
www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2008/ARTIGO_22_RBAD_2008_PESQUISA.pdf Acesso em: 5 jan 2012.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by 'collaborative learning'. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Os possíveis benefícios do uso de um formulário de orientação na realização de atividades de correção com os pares em LE. *Signótica*, v. 17, n. 2, p. 191-214, jul./dez. 2005.

DOWNES, Stephen. **Learning networks and connective knowledge.** Instructional Technology Forum. In MOTA, José Carlos Da. *Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na rede.* Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialidade Pedagogia do e-Learning, Universidade Aberta, Portugal. 2009. Disponível em: <http://orfeu.org/weblearning20/> Acesso em: 8 jan. 2012.



FONSECA, Roberto Carlos da. **A prática docente a partir da interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem.** Disponível em:

http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_2462010193600pdf Acesso em: 12 jan 2012.

KENSKI, Vania Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informática. Campinas: Papirus, 2007.

KERCKHOVE, Derrick. **A pele da cultura:** uma investigação sobre a nova realidade eletrônica. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1995.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LITWIN, Edith (org). **Educação a Distância:** temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MASSETO, Marcos. T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In. MORAN, José. Manuel. **Novas tecnologias e mediação tecnológica.** Campinas, Papirus 2000.133-173.

NOVIKOFF, Cristina.; GASPAR, José Carlos Gonçalves. **Teoria colaborativa na perspectiva sócio-histórica:** um constructo a ser feito para o ensino da matemática. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. UNIGRANRIO, 2010.

PIMENTEL, Nara Maria. Educação a Distância. Florianópolis – SEAD/UFSC. In. CAMPOS, Fernanda Claudia Alves. et al. **Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais.** Juiz de Fora: Editar, 2007.

PRETI, Oreste. **Avaliação da aprendizagem em cursos a distância: "delegando responsabilidade aos tutores".** Disponível em: http://www.nead.ufmt.br/publicacao/download/avaliacao_tutoria.pdf Acesso em: 4 jan 2012.

SIEMENS, George. **¿Qué tiene de original el conectivismo?** Disponível em:

<http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/01/14/conectivismo-siemens/> Acesso em: 6 out 2011.

_____. A informação torna-se conhecimento através das conexões. Disponível em:



<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=7803CC2C0128DB46E0400A0AB8002557&channelid&opsel=1> Acesso em: 02 out 2011.

_____. **A informação torna-se conhecimento através das conexões.** Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Educare.aspx>. Acesso em: 05 out 2011.

_____. **Conectivismo:** una teoría del aprendizaje para la era digital. Disponível em: <http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2009/01/14/conectivismo-siemens/> Acesso em: 02 out 2011.

_____. **Connectivism:** a learning theory for the digital age. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> Acesso em: 15 out 2011.

_____. **Uma breve história da aprendizagem em rede.** Disponível em: http://www.4shared.com/document/SXd92BU6/Uma_breve_historia_da_aprendiz.html Acesso em: 02 out 2011.

SOBRINHO, Jerônimo Coura; SÁ, Robsônia Ribeiro de. **Aprendizagem colaborativa assistida por computador- CSCL: primeiros olhares.** Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo15.pdf Acesso em: 5 jan 2012.

VASCONCELOS, Maria Auxiliadora Marques.; ALONSO, Katia Morosov. Sobre o significado de aprendizagem colaborativa e tecnologias da informação e comunicação. In: **Seminário de Educação 2008: 20 anos de pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas**, Cuiabá, 2008.

VIGNERON, Jacques. Formação do docente em EAD. In PERROTTI, Edna Maria Barian.; VIGNERON, Jacques. **Novas Tecnologias no contexto educacional:** reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo, SP: Unesp, 2003.

VIYGOTSKY, Lévy Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



AS TABLETS COMO FACILITADORAS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Clarissa Felkl Prevedello¹
Wagner Soares Rossi²
Karla Marques da Rocha³

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, *Tablet*, Tecnologias da Informação e Comunicação.

Resumo: As Tecnologias de Informação e Comunicação para aprendizagem estão cada vez mais fazendo parte das rotinas que envolvem a sala de aula, trazendo inúmeras mudanças e constantes inovações para as atividades docentes. Como uma destas inovações, as *tablets* podem contribuir também como auxiliares da atividade docente. Devido a isso, o presente artigo propõe um estudo preliminar para entender se os professores de Educação Profissional e Tecnológica estão preparados do ponto de vista tecnológico para lidar com as *tablets*, abrindo caminho no futuro para a disponibilização e utilização deste equipamento tecnológico como auxiliar da atividade docente. O trabalho com enfoque qualitativo e quantitativo foi desenvolvido com professores atuantes em diferentes instituições que oferecem Educação Profissional e Tecnológica. Após uma revisão bibliográfica sobre assuntos como a evolução das *tablets* e a sua utilização como suporte para as atividades docentes, selecionou-se um grupo de professores que foram submetidos a um questionário que buscou esclarecer questões como o perfil dos professores e se estão preparados para a inserção das *tablets* como suporte para as atividades docentes. O resultado da pesquisa demonstrou que professores de diferentes formações, experiências e nível de usuário de computador entendem as Tecnologias de Informação e Comunicação como facilitadoras do seu trabalho e possuem algum tipo de familiaridade com as tecnologias, o que sinaliza como possível a inserção das *tablets* como facilitadoras do trabalho docente em Educação Profissional e Tecnológica.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, clarissaprevedello@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, wsrossi@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Maria, karlarocha@terra.com.br

1 Introdução

A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na aprendizagem é um tema amplamente discutido atualmente, existem diferentes estudos que contemplam esta temática do ponto de vista dos estudantes. Mas utilizar as TICs na aprendizagem não consiste em somente disponibilizar tais avanços tecnológicos para os alunos por meio da disponibilização dos conteúdos, Gauthier (2006) nos coloca que para ensinar o professor não é simplesmente aquele que conhece muito bem a matéria, esse conhecimento é fundamental, mas a atividade docente também envolve outras atividades como também planejar, organizar, avaliar.

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa a uma única dimensão aquela que é mais evidente, mas, sobretudo negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra o saber *magister* não se resume ao conhecimento da matéria (Gauthier, 2006, p. 21).

Pensando em como o professor está se preparando para o cotidiano da atividade docente, ou seja, suas rotinas pedagógicas, como por exemplo, a preparação de aula, os registros e acompanhamentos, essas rotinas também devem fazer uso das facilidades que a tecnologia nos oferece, procurando que se tornem parte do dia a dia da prática docente.

Segundo Lévy (2000), o professor deve colocar os dois aprendizados no mesmo nível, mantendo-se sempre atualizado tanto nos saberes ditos 'disciplinares' quanto as competências pedagógicas. Visto que no século XXI, as informações atualizadas estão disponíveis para todos da mesma maneira principalmente pela propagação da internet, o papel dos professores como difusor do conhecimento se modifica.

A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão de conhecimentos, que agora é feita de

forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor deve tornar-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc (Lévy, 1999, p. 171).

Sendo assim é importante que o professor esteja sempre atualizado, segundo Veen e Vrakking (2009), o fato de alguém não fazer uso das tecnologias existentes atualmente o coloca na condição de alguém que ficou para trás. Devido a isso é importante colocarmos o professor como uma pessoa atualizada, que faz uso das tecnologias mais atuais no mercado.

Uma tecnologia que começou a ser pensada em 1970 (SHARPLES e BEALE (2003) e desenvolvida em 1989, culminou em 2010 com o lançamento do iPad da Apple foram as *tablets*, consideradas hoje um grande passo na evolução do acesso a informação. Segundo o fundador da Apple, empresa que fabrica a *tablet* denominada iPad, Steve Jobs, este novo equipamento se tornaria a melhor maneira para se acessar a internet, ler e-mails, compartilhar e ver fotos, vídeos e música, jogar e ler e-books (OJEDA-ZAPATA, 2010).

As *tablets*, que começaram a surgir no mercado em 1990 (SHARPLES e BEALE, 2003), somente em 2011 começam a se tornar uma realidade para os usuários e estão cada vez mais disponíveis no mercado. Observando a realidade da profissão de professor percebe-se que muitos deixam de realizar suas atividades com a utilização das TICs tanto por falta de incentivo como por não disponibilizá-las na instituição.

Procurando proporcionar acesso ao professor a infinidade de recursos e facilidades que as *tablets* oferecem é que este artigo se fundamenta, procurando suprir algumas dificuldades de acesso que os professores têm as tecnologias é que se propõe a implementação de um sistema em que a instituição possa disponibilizar aos professores *tablets*.

Devido a isso o estudo propõe, então, entender as *tablets* como uma ferramenta que pode auxiliar nas atividades docentes e procurar investigar, utilizando um questionário, se os professores estão preparados para a inserção dessa tecnologia como suporte para as atividades docentes.

Para isso, é abordada na fundamentação teórica a evolução das *tablets* e a sua utilização como suporte pedagógico, a metodologia utilizada e as considerações finais desenvolvidas a partir dos resultados e análises.

2 Fundamentação teórica

Desde 2010, quando a Apple lançou o iPad, tem-se a impressão de que foi um lançamento único e inovador, sem precedentes na curta história das TICs, mas as *tablets* povoam o imaginário dos inventores destas tecnologias desde o início da década 1970. Nessa época, a Xerox desenvolvia seu projeto Dynabook⁴ e imaginava uma tecnologia que anos mais tarde traria mudanças significativas no modo de acessar a informação (Sharples e Beale, 2003).

O equipamento, segundo Kay e Goldberg (1977 *apud* SHARPLES e BEALE (2003) foi chamado de 'manipulador de conhecimento autônomo', tratava-se de computador portátil que teria o tamanho e a forma de um notebook, mas teria poder suficiente para armazenar milhares de páginas de materiais de referência, poemas, cartas, receitas, registros, desenhos, animações, partituras musicais, as ondas, simulações dinâmicas e qualquer outra coisa que você gostaria de lembrar.

Esse sonho só começou a ser colocado em prática no final da década de 1990 quando empresas como Fujitsu começaram a produzir máquinas com a funcionalidade de um computador portátil, contando com todo o

⁴ Chamado de "computador pessoal para crianças de todas as idades", deveria ter o tamanho de um caderno, pesar não mais do que 1,8 kg, ter tela gráfica capaz de mostrar pelo menos 4 mil caracteres com "qualidade de impressão" (em alfabetos como o latino ou sânscrito) e contraste similar ao do papel impresso, memória suficiente para 500 páginas de texto, ou várias horas de áudio. Tudo isso com um preço não superior a US\$ 500. Mas o principal conceito do Dynabook não era o hardware, e sim o software, uma série de atividades educacionais desenvolvidas em uma nova linguagem de programação batizada de Smalltalk. (TERRA, 2010).

sistema operacional Windows, mas em um pacote do tamanho e formato de uma espessura A5 ou A4, similar a um bloco de notas. Estes equipamentos já contavam com telas coloridas sensíveis ao toque operadas por uma caneta, poderiam também ser utilizados como substitutos dos computadores desktop (Sharples e Beale, 2003).

Nesta época, a educação já era um bom nicho de mercado a ser explorado, visto que as *tablets* representam uma alternativa para o acesso a materiais didáticos. Em 2002, a Microsoft apresentou um novo sistema operacional para Tablet PCs, os Windows XP Tablet PC Edition, juntamente com um conjunto de especificações de hardware o que trazia facilidades para fabricantes projetarem hardwares para esse sistema (Sharples e Beale, 2003).

A partir daí, vários fabricantes começaram a produzir *tablets* como a Compaq, Toshiba, Fujitsu, Acer, embora todas tenham o mesmo sistema operacional e, portanto, podem executar as mesmas aplicações de software, elas apresentam especificações e aparência variáveis. A empresa Research Machines fabricou uma tablet diretamente voltada para o mercado da educação, ela é leve (1,4 kg) e relativamente barato, apresenta uma versão para estudante e uma para professores (com um processador mais rápido e mais conectividade), as duas possuem sistema de LAN sem fio 802.11b (Sharples e Beale, 2003).

A Apple, empresa que, já em 1970, percebeu a importância do grande passo que as pesquisas do Palo Alto Research Center (PARC), coordenadas por Doug Engelbart desenvolveu pesquisas que foram muito importantes para o desenvolvimento do computador como conhecemos hoje e contratou então o grupo de técnicos do projeto, começando assim a utilização da TICs na educação, “a Apple investiu pesadamente no desenvolvimento de aplicações específicas para a educação e em poucos anos dois terços dos computadores nas escolas públicas norte-americanas eram da Apple” (SIQUEIRA, 2007, p. 182).

No entanto, em 27 de janeiro de 2010, a Apple também foi responsável pelo lançamento do iPad, “um dispositivo revolucionário para

navegar na Internet, ler e enviar e-mails, visualizar fotos, ver vídeos, ouvir música, jogar, ler e-books e muitas outras coisas” (APPLE, 2010). O iPad representa a personificação da tecnologia vislumbrada pelos inventores do Dinabook, anos antes.

Segundo Steve Jobs, “o iPad cria e define uma categoria totalmente nova de dispositivos que vai ligar os utilizadores com as suas aplicações e conteúdos de uma forma mais íntima, intuitiva e divertida” (APPLE, 2010). O lançamento do iPad desencadeia uma corrida ao mercado para o desenvolvimento de novas *tablets*, agora, a tecnologia consegue executar o que a mente do homem imaginou anos antes e já pode se pensar na utilização dessa tecnologia em várias áreas, uma delas é a educação, que não pode ficar alheia aos avanços tecnológicos e inovações. Segundo Losowsky (2011, p. 65), “o lançamento do iPad foi o ponto de partida de uma grande corrida das empresas de tecnologia para colocar aparelhos similares no mercado”.

Propõe-se com esse artigo estimular a implantação das *tablets* como suporte ao professor nas atividades cotidianas da sala de aula, seguindo a linha de outros projetos que já propiciaram a inclusão digital na educação, como exemplo do UCA (Um Computador por Aluno), iniciativa do governo que distribuiu laptops para alunos e professores, juntamente com a infraestrutura para acesso à internet, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia (UCA, 2011).

Essa facilidade de acesso a informação pelo professor propicia, segundo Teixeira (2010), colocar a ação dos professores em equivalência.

No sentido de se apropriarem das tecnologias de rede numa dinâmica de criação e manutenção de uma cultura de rede, ao mesmo tempo em que vivenciam essa apropriação junto aos demais nós da trama pedagógica. Essa disposição de simetria e convergência dos princípios da emersão traz à cena o rompimento com o paradigma da recepção. Oferece uma base para a reconstrução de si, do professor proativo, na lógica das redes, que assume o contínuo desenvolvimento da sua fluência tecnocontextual (TEIXEIRA, 2010, p. 18).

Para Teixeira (2010), somente uma ação conjunta do poder público, escolas e sociedades são capazes de acabar com um modelo verticalizado e hierárquico que propicia a exclusão e tomar um caminho diferente que vá em direção ao acesso.

As mudanças tecnológicas já ocorreram isso é fato, as TICs estão aí, disponíveis para serem usadas, mas não podemos negar que estamos lidando com pessoas, os professores, sujeitos que em sua maioria, segundo Mill (2010) não possuem os processos mentais idênticos àqueles que já nasceram com as TICs, os alunos, seres que convivem 'naturalmente' com os artefatos e processos complexos, nestes casos os adultos são chamados de não nativos ciberculturais.

Parece que os processos mentais de quem nasceu e convive cotidianamente com as tecnologias digitais são de uma ordem mais 'natural' que os processos mentais de quem vem de outra cultura e precisa adequar-se a essas tecnologias. Decorre daí que as novas gerações sejam apelidadas de gerações nativas do ciberespaço e as gerações estrangeiras, vindas de outras culturas, mesmo que culturas grafocêntricas, sejam apelidadas de imigrantes do ciberespaço (MILL, 2010, p. 47).

Devido a diferença cognitiva entre as gerações é importante que se dê uma atenção especial as tentativas de implantação das TICs no cotidiano do trabalho docente, fazendo pesquisas que atestem a viabilidade da sua implantação. Segundo Teixeira (2010, p. 21) é necessário questionar:

Como esperar que os professores, também imersos nessa cultura tecnológica de reprodução e consumo, construam junto a seus alunos um ambiente no qual seja possível desenvolver uma cultura de rede se eles próprios raramente a vivenciaram?

Nesse sentido, as *tablets* apresentam vantagens em relação as tecnologias anteriores, por funcionar com um sistema de tela sensível ao toque, ela se aproxima muito mais dos processos de manipulação direta a que já se está acostumado. Segundo Mike Haney, editor executivo da

revista Popular Science, as novas *tablets* disponíveis no mercado são muito fáceis de usar “é o primeiro aparelho pequeno o bastante e com uma tela grande o suficiente para permitir que as pessoas o usem tão confortavelmente como uma revista impressa” (Losowky, 2011, p.65).

Levando em conta fatores como atualização, inclusão e facilidade do trabalho docente é que este artigo se propõe a detectar se os professores estão preparados para a implementação das *tablets* como suporte ao trabalho docente na EPT, procurando fazer um análise preliminar para identificar a predisposição para o uso dessa tecnologia.

3 Metodologia

A pesquisa com enfoque qualitativo e quantitativo foi desenvolvida com professores atuantes em diferentes instituições que oferecem EPT, selecionados por possuírem idades, formações e tempos de docência diferentes, procurando obter resultados mais abrangentes. Utilizou-se um questionário contendo 14 perguntas abertas e fechadas, que foi enviado por e-mail, buscando procurar investigar o perfil dos professores e se estão preparados para a inserção das *tablets* como suporte para as atividades docentes.

4 Resultados e discussão

Na pesquisa, 17% dos professores submetidos ao questionário possuem entre 18 e 30 anos, 33% entre 31 e 40 anos, 17% entre 41 e 50 anos e 25% entre 51 e 60 anos. Comprova-se assim a abrangência da pesquisa, pois estão sendo contemplados usuários de diferentes faixas etárias. Essa contemplação diversa também fica evidente ao analisarmos os dados referentes ao tempo de atividade docente em EPT, os professores possuem diversificados tempos de trabalho, variando de menos de 1 a 30 anos. Os dados relativos a faixa etária e tempo de trabalho em EPT são apresentados na Figura 1.

Quanto à formação acadêmica, os professores responderam a pergunta: Qual a sua formação acadêmica? Com possibilidade de marcar

mais de uma resposta ao mesmo tempo, isso possibilitou se ter uma ideia do conjunto de formação que os professores apresentavam. Neste caso as porcentagens também se aproximaram no que diz respeito aos itens bacharelado, licenciatura e especialização, merece destaque a quantidade de 52% de professores mestres, indicando a preocupação por capacitação presente nos pesquisados, conforme Figura 2.

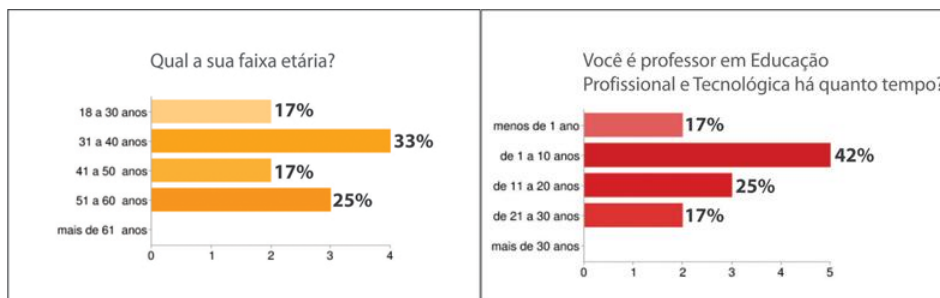


Figura 1. Faixa etária e Tempo de trabalho em EPT.

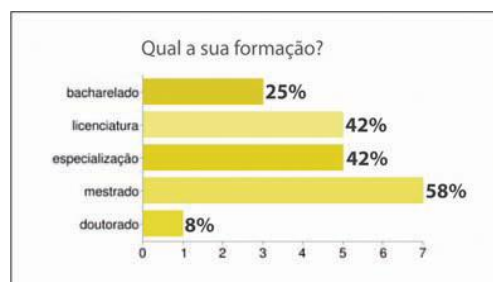


Figura 2. Formação acadêmica.

Todos os professores pesquisados possuem acesso ao computador, conforme Figura 3. Na mesma Figura, pode-se observar o local onde os pesquisados acessam o computador com mais frequência. Entre as respostas o trabalho, ou seja, a escola foi o local que obteve mais respostas, sinalizando a sua utilização para o trabalho docente.

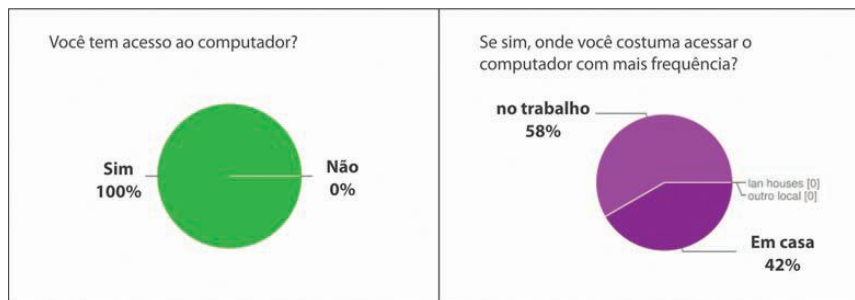


Figura 3. Acesso ao computador.

O nível de usuário dos pesquisados foi definido pela maioria, ou seja, 75%, como avançado, ficando o intermediário com 25%, estas respostas detectam uma boa relação dos professores submetidos ao questionário com o computador. A maioria dos professores submetidos ao questionário demonstrou por meio das respostas a utilização do computador para a organização e preparação das aulas, 75% utilizam o computador sempre e 25% eventualmente. Na Figura 4, podem ser visualizados os dados de nível de usuário e utilização do computador para a preparação das aulas.

Quando perguntados sobre a contribuição das TICs para a organização e preparação das aulas 100% dos entrevistados responderam positivamente, o que demonstra que eles entendem a sua importância e podem estar abertos para a sua utilização na atividade docente.

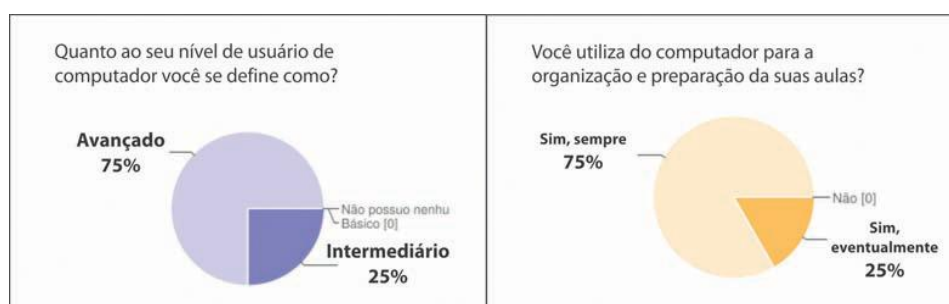


Figura 4. Nível de usuário e Utilização do computador para a organização e preparação das aulas.

As respostas quanto à maneira como as TICs podem contribuir na organização e preparação das aulas, notou-se que as respostas versaram

principalmente sobre dois aspectos, o primeiro que pode ser diretamente relacionado com as possibilidades que o uso da *tablet* oferece, como agilidade, acesso rápido à informação, praticidade, interatividade e portabilidade. O segundo diz respeito às atividades que também podem ser facilitadas pelo uso da *tablet* como preparação das aulas, organização de planilhas e de avaliações, por meio da colocação de notas e frequência no sistema, facilitar o aperfeiçoamento docente por meio de pesquisas, busca de material, seleção de conteúdos e elaboração de esláides. Foi colocado também que com o uso das TICs os professores podem aproximar os assuntos trabalhados em aula com o mundo dos estudantes. Todas estas respostas fortificam elementos já abordados na fundamentação teórica.

A utilização de equipamentos tecnológicos pelos professores também teve uma resposta de 100%, sendo que desses, 83% relataram utilizá-los sempre e 17% eventualmente, conforme Figura 5. Quanto ao equipamento utilizado, os pesquisados poderiam fazer o uso de mais de uma resposta, pois alguns equipamentos citados devem ser utilizados em conjunto, como por exemplo, o computador e o *datashow*. O uso do computador foi assinalado por 100%, o *datashow* 83%, a lousa eletrônica 17%, outros equipamentos apareceram com 25% das respostas, conforme Figura 5. Esses resultados confirmam a familiaridade com o uso das tecnologias em sala de aula e a utilização de diferentes equipamentos tecnológicos pelos professores.

Ao final do questionário, foram abordadas questões específicas a tecnologia *'touch screen'*⁵, procurando detectar a familiaridade com a tecnologia. Conforme a Figura 6, a maioria, 75% já teve contato com a tecnologia em seu dia a dia ou na atividade docente, principalmente em celulares e terminais de autoatendimento, 78%, as *tablets* também

⁵ *Touch Screen* (também conhecido no Brasil como tela sensível ao toque) é um tipo de tela presente em diferentes equipamentos, sensível a toque e que por isso dispensa o uso de equipamentos como teclados e mouses. Seu uso é cada vez mais comuns em telefones celulares, videogames portáteis, caixas eletrônicos, quiosques multimídia e etc (TECMUNDO, 2011).

aparecem na pesquisa com 44%, o que demonstra que os professores já estão em contato com a tecnologia.



Figura 5. Utilização de equipamentos tecnológicos para as atividades docentes.

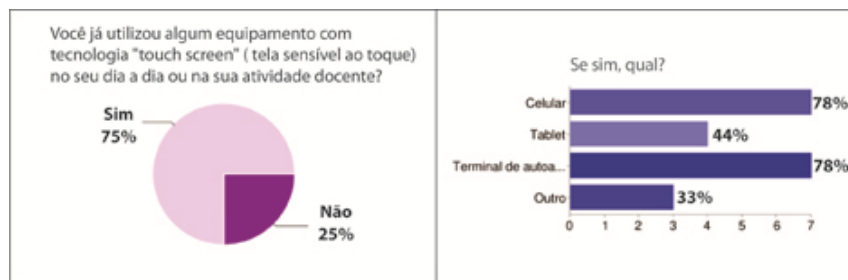


Figura 6. Utilização de equipamentos "touch screen" para as atividades docentes.

5 Considerações Finais

Desde as primeiras tentativas de desenvolvimento da *tablet*, no início da década de 1970, com o Dynabook, o seu uso estava diretamente ligado aos avanços significativos que poderia trazer para a atividade educativa, passadas muitas décadas as *tablets* já são uma realidade em no cotidiano de muitas pessoas, mas ainda pouco aproveitadas para suporte as atividades educativas.

Com este trabalho conseguiu-se aproximar mais o universo tecnológico das *tablets* novamente com a educação, demonstrando como suas características podem contribuir para uma melhoria de todas as atividades que envolvem o trabalho docente, que não se limita a ensinar os



conteúdos, além disso, envolve uma série de atividades que exigem planejamento e avaliação.

Após as análises feitas nos questionários respondidos pelos professores, pode-se inferir que eles estão preparados do ponto de vista tecnológica para lidar com as *tablets*, visto que muitos deles já utilizam as TICs no cotidiano da sala de aula e possuem alguma familiaridade com diferentes tipos de tecnologias, tanto no seu dia a dia como nas atividades docentes. Ao final, os pesquisados conseguem apontar situações em que as TICs contribuem positivamente no seu trabalho. Sendo assim este artigo abre caminho para a continuidade de pesquisas que busquem introduzir as *tablets* como suporte as atividades docentes.

REFERÊNCIAS

APPLE. **Apple lança iPad**: Um dispositivo mágico e revolucionário a um preço inacreditável. Disponível em: <<http://www.apple.com/pt/pr/library/2010/01/27ipad.html>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ed. Ijuí: Ed. Da Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOSOWSKY, A. Leitura do Futuro. **Computer Arts**. São Paulo. n. 14, 65-69, 2011.

OJEDA-ZAPATA, J. **iPad means business**: how Apple's tablet computer can change the work world. Cupertino: Happy About, 2010.

TECMUNDO. **O que é Touch Screen?** Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/177-o-que-e-touch-screen-.htm>>. Acesso em 20 abr. 2011.



TEIXEIRA, A. C. **Inclusão digital**: novas perspectivas para a informática educative. Ijuí : Ed.Unijuí, 2010.

TERRA. **Conheça a história de quase meio século das tablets**. Disponível em: <<http://tecnologia.terra.com.br/noticias/0,,OI4243378-EI15607,00-conheca+a+historia+de+quase+meio+seculo+dos+tablets.html>>. Acesso em: 26 mar. 2011.

SHARPLES, M. BEALE, R. A technical review of mobile computational devices. In: **Computer Assisted Learning**. University of Birmingham, v. 19, n. 3, 392-395, 2003. Disponível em: <<http://www.eee.bham.ac.uk/sharplem/Papers/Sharles%20JCAL%20Mobile%20Review%20SUBMITTED.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2011.

SIQUEIRA, E. **Tecnologias que mudam nossa vida**. São Paulo: Saraiva, 2007.

SILVA, E. L. MENEZES. E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

VEEN, W. WRAKING, B. **Homo Zappien**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UCA. **O projeto**. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2011.



EXPERIÊNCIA COM PROJETO DE AÇÃO NA ESCOLA: AS TIC'S NA ALFABETIZAÇÃO

Cinthya Moita Silveira¹
Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura²

Palavras-chave: alfabetização, tecnologias, lúdico.

Resumo: O presente trabalho traz o relato e as reflexões sobre o Projeto de Ação na Escola "O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Alfabetização como Facilitadoras da Aprendizagem", que teve como objetivo possibilitar o uso e a experimentação das tecnologias e do lúdico no cotidiano escolar. As atividades com as tecnologias digitais foram incluídas na rotina semanal das crianças a fim de potencializar o processo de alfabetização dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola do município do Rio Grande. O Projeto contemplou pesquisas de imagens e músicas na internet, vídeo, confecção de desenhos com o TuxPaint e elaboração de texto coletivo, que culminaram na elaboração do livro digital: "A Bruxinha". A realização deste Projeto ilustra que há possibilidades e alternativas que potencializam o uso das tecnologias na educação.

Introdução:

O presente artigo é resultado das atividades desenvolvidas na especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC EDU oferecida na modalidade a distância através da Universidade Aberta do Brasil – UAB pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. No terceiro módulo do curso foi solicitado que cada cursista elaborasse um Projeto de Ação na Escola, o qual possibilitou que os cursistas pudessem

¹ Pedagoga, Especialista em Educação Inclusiva, aluna do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU – Universidade Aberta do Brasil(UAB)/ Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Grande – EMEF Altamir de Lacerda Nascimento. cinthyamoita@ibest.com.br.

² Oceanóloga, Mestre em Educação Ambiental e Doutoranda em Educação em Ciências e Química da Vida pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU – Universidade Aberta do Brasil/FURG. anamourauab@yahoo.com.br.

aplicar suas vivências no TIC EDU em suas práticas educativas e inserir nessas práticas a utilização das tecnologias.

O Projeto de Ação na Escola “O Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Alfabetização como Facilitadoras da Aprendizagem”, é nosso foco neste texto. A partir do relatório de aplicação deste Projeto, o qual foi realizado por uma das autoras, buscaremos dialogar com autores e construir reflexões acerca do lúdico e da utilização das tecnologias durante o processo de alfabetização.

O porquê do Projeto

Com a crescente invasão das tecnologias da informação e comunicação no nosso cotidiano, temos buscado nossa atualização e, enquanto educadores, assumimos ainda a responsabilidade de compartilhar os usos, benefícios e problematizações dessas tecnologias com estudantes. Menezes (2010, p.01) reafirma esse pensamento quando diz que:

Os sistemas de comunicação evoluem com extrema rapidez e essa dinâmica é parte da vertiginosa modernidade em que estamos imersos. Não podemos nos deslumbrar com essas novidades ou ficar apreensivos pelo perigo de que substituam nossa função de educar. Mas não devemos ignorar as possibilidades que eles abrem para aperfeiçoar nosso trabalho, como o acesso a sites de apoio e atualização pedagógica ou a programas interativos para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Assim, o educador pode utilizar as ferramentas mais variadas que dispor para facilitar seu trabalho e contribuir com o aprendizado de seu educando, pois à medida que, ambos vão se apropriando das ferramentas, as mesmas vão se inserindo no seu cotidiano facilitando cada vez mais seu trabalho.

Nesta busca pela atualização tecnológica, porque não começar com as crianças? Porque não inserir as TIC na pré-escola? Na alfabetização? Foi esta a aposta do Projeto de Ação na Escola (PAE) que trabalhou a utilização das TIC na alfabetização, pois com o frequente uso de tecnologias no cotidiano de cada um, identificamos o potencial de inseri-la na sala de aula.



Com a utilização de vídeos, músicas, visualização de blogs, sites e jogos a alfabetização foi vivenciada de maneira lúdica e prazerosa.

Este PAE foi realizado durante o processo de alfabetização de doze alunos, entre 6 e 7 anos, da turma 112, 1º ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Altamir de Lacerda Nascimento, no segundo semestre de 2011. A escola possui um Laboratório de Informática, equipado com 16 computadores - com conexão de internet, 2 projetores multimídia e 1 projetor com CPU integrada, o qual era levado para a sala de aula, quando não era possível utilizar o laboratório. O PAE teve como principais objetivos utilizar ferramentas tecnológicas na sala de aula, de forma lúdica juntamente com outros materiais e assim contribuir com a alfabetização dos alunos. As atividades foram inseridas na rotina semanal dos alunos, afim de incentivar e potencializar a alfabetização dos mesmos.

O acontecer do Projeto

Este projeto teve início a partir das experiências dos estudantes da turma 112 com diferentes histórias, ao longo do mês, cada criança escolhia um livro no baú de histórias na sala de aula, o levava para casa, lia e no dia seguinte contava a história aos colegas. Esse contato com as histórias e livros possibilitou aos poucos novas dinâmicas na turma: a contagem da história aos colegas, descrição de fatos e acontecimentos mais marcantes das mesmas. Essas novas dinâmicas potencializaram o hábito da leitura e o prazer de se expressar, sem vergonha na sala de aula, o que trouxe muita autonomia ao trabalho, pois como ilustra Schlemmer (apud VIEIRA e VANIEL, 2011, p.31): "Ser autônomo significa ser sujeito de sua própria educação. Um sujeito é autônomo quando é capaz de especificar as suas próprias leis ou o que é adequado para ele".

Após esse contado intensivo com várias histórias, professora e estudantes dialogaram e decidiram sobre o que gostariam de pesquisar. No mês de outubro, com as comemorações do Dia da Criança, quando diversas brincadeiras foram realizadas, resolveram finalizar o mês com uma festa à fantasia. Como se aproximava da data do Halloween, os estudantes se

lembraram da história do lobisomem contada anteriormente por um dos colegas e a professora escolheu a história do livro "As Bruxas" de Colin e Jackie Hawkins (GEEMPA, 2005). Esta história conta que as bruxas não são más e fala das suas manias e hábitos, assim o nosso objeto de pesquisa então foi definido: as Bruxas e sua vida, no contexto do imaginário infantil.

A partir da escolha do tema, as atividades foram inseridas na rotina semanal dos estudantes. Assim, a fim de incentivar e potencializar a alfabetização desses estudantes foram realizadas atividades como: sessão de vídeo; audição de músicas; pesquisa de imagens relacionadas ao projeto em questão; atividades de coordenação motora, escrita de palavras e ilustração (com o uso do TuxPaint), realização de texto coletivo utilização do Objeto Virtual de Aprendizagem (OVA) Gcompris.

O início do trabalho com as tecnologias aconteceu quando assistiram ao vídeo "Coraline e o Mundo Secreto", adaptação do livro do autor Neil Gaiman e direção de Henry Selick, que conta a história de uma menina que se muda e conhece um mundo paralelo onde tudo é maravilhoso, mas ela acaba descobrindo que há uma bruxa que toma conta dele e por aí se desenrola a história. Souza (2012, p.01) também aposta no vídeo, de acordo com a autora este recurso: "[...] é um grande aliado da ação pedagógica, já que está diretamente ligado ao conceito de lazer. Desse modo, o professor traz para a sala de aula um elemento da realidade do aluno, fugindo da linguagem tradicional da escola, que é normalmente o padrão escrito". Os estudantes nunca tinham assistido ao filme, e analisaram (com incentivo da professora), como era a relação da menina com os pais. Nessa mediação pedagógica, a professora atuou, como descreve Masetto (2003) como facilitadora e motivadora da aprendizagem e contribuiu para que os estudantes aprendessem com o filme. Os estudantes observaram que os pais da protagonista não davam atenção para a mesma e quando ela descobriu o outro mundo os estudantes acharam o máximo, todos queriam uma casa e pais como aqueles: "que quarto legal!", "ela come tudo o que tem vontade", foram algumas das exclamações. No desenrolar da história, as coisas ruins começaram a acontecer, ai só se

ouvia "tadinha dela!", "pobrezinho do amigo dela", "a mãe da outra casa não é boazinha!", na conversa após o filme, chegaram a conclusão que mesmo não gostando de algumas coisas que nossos pais fazem, temos que gostar dos nossos pais como eles são, por que eles gostam da gente.

Outro recurso utilizado foi a audição de duas músicas "Bruxa" (da banda Zuando Som) e "Bruxinha" (Trem da Alegria), os alunos dançaram e cantaram bastante, e mesmo sem antes conhecer as músicas, rapidamente o refrão já estava na ponta da língua. A letra da música menor, "Bruxa", foi escolhida pela professora por ser menos extensa e facilitar o trabalho, pois poucos alunos estão no nível Alfabetizado. A letra dessa música foi lida lentamente com as crianças (cada aluno recebeu a letra da música digitada), e da mesma foram sendo retiradas palavras relevantes, para a confecção de um Glossário Alfabetizador, que é uma ferramenta auxiliar na alfabetização, composta de imagens e seus respectivos nomes com diferentes tipos de letras. O Glossário foi feito no computador em conjunto com os alunos e depois impresso e colocado na sala de aula, ao alcance de todos para que tivessem acesso e pudessem consultar quando a necessário. A atividade foi divertida, ouviram as músicas várias vezes durante a tarde toda. Todos colaboraram na escolha das imagens do Glossário, a qual foi feita através de pesquisa na internet com o notebook da professora em sala de aula, eles diziam a palavra ou expressão que queriam pesquisar (do Glossário ou alguma outra relacionada ao tema trabalhado), e quando as imagens apareciam eram escolhidas coletivamente por votação, democraticamente. Os desenhos que ilustravam o trabalho e escrita de palavras relacionadas ao Glossário eram realizados no laboratório de informática da escola, em dupla no TuxPaint e com o processador de texto do Linux. Aprender palavras e experimentar as tecnologias foram atividades desenvolvidas a partir da ludicidade da música, o que vai ao encontro do que nos aponta Leite e Bertoso (2010, p.01):

[...] a escola deve facilitar a aprendizagem utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo e aquisição de autonomia de

aprendizagem. Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a alfabetização deve ser um processo dinâmico e criativo através de jogos, brinquedos, brincadeiras e musicalidade.

O uso de jogos disponibilizados na rede, ou não, utilização de ferramentas de produção de texto e imagens, também permearam as novas aprendizagens, onde o educando foi atuante, e o educador apenas um facilitador das mesmas.



Isabela Soares, em atividade no GCompris

Quando iam para o laboratório, os estudantes utilizavam a máquina em duplas, um auxiliando o outro e a professora na volta, auxiliando quando necessário, mas eles se saíam muito bem, realizaram as atividades com muita desenvoltura, liberdade e mesmo ainda pequenos utilizaram o computador com intimidade, prestavam atenção quando era explicado o que era para fazer e depois realizavam a atividade tranquilamente. A utilização do GCompris foi no laboratório, escolhido pela falta de conexão com a internet, que estava sempre com problemas. O OVA GCompris era utilizado após as atividades didáticas, como passatempo.

Os alunos juntamente com a professora fizeram o registro das atividades do PAE com desenhos ilustrando as histórias e músicas ouvidas, pequenas frases, dicas de sites e jogos, etc. Estes registros foram inseridos pela educadora no blog: <http://professoracinthya.blogspot.com/>, onde estão divulgadas algumas atividades do trabalho. O blog trás em si a potencialidade da interação:

O uso das diversas tecnologias digitais como, por exemplo, os sites de busca, wikis, blogs, fóruns e chats podem ser explorados de forma a permitir e a facilitar o acesso às informações; a pesquisa; o registro das informações, através da construção de textos, hipertextos, vídeos, sons e, principalmente, esse uso pode auxiliar para socialização de tais produções (VIEIRA E VANIEL 2010, p.02).

Assim, através do blog da professora poderá ocorrer interação da comunidade escolar, pais, alunos, professores, entre outros. A partir dessa experiência o professor possibilita que o estudante produza e publique suas próprias produções, e que perceba que pode ser parte de uma rede cooperativa aprendente, ou seja, parte de comunidades de aprendizagens colaborativas que, "por meio de redes informatizadas com o objetivo de aprenderem juntas [...] se apóiam mutuamente para atingir esse alvo" (MAIA E MATAR, 2007, p.18).

O registro das pequenas frases e comentários realizados durante as aulas pelos alunos permitiu a elaboração de um texto coletivo, o qual deu origem ao um livro digital "A bruxinha". O livro, escrito com linguagem simples, própria das crianças, traz imagens escolhidas na internet pelos alunos e está disponível no endereço: <http://www.slideshare.net/cinthyamoita/a-bruxinha>.

O PAE foi concluído com uma festa de Halloween, quando os alunos conversaram sobre como deveria se comportar uma bruxa, o que gostaria de beber, comer, vestir para a festa... A professora, vestida de bruxa, era a bruxa boazinha (da história que escreveram) uma bruxa que "só fazia feitiço bom". A bruxa, assim como a do livro, colocou um feitiço no caldeirão cheio de pirulitos e quem comesse aqueles pirulitos iria ficar muito inteligente...

Reflexões e considerações

A partir da aplicação deste PAE, foi possível verificar o quão presente se encontram as tecnologias no cotidiano dos educandos e seus familiares, em conversas informais em algumas reuniões na escola os pais

demonstravam interesse em ver os resultados no blog, ficaram contentes quando perceberam o interesse dos filhos em participar das atividades, tanto na sala de aula como no laboratório de informática da escola.

Durante a realização do PAE, o interesse dos estudantes aumentou a cada dia, a cada nova atividade que era realizada, e esse interesse contagiou outros espaços e integrantes da escola. O PAE despertou a curiosidade de professoras da escola que quando entravam na sala, ou quando escutavam os relatos da professora, ficavam maravilhadas: “como tão pequenos já tem tanta criatividade”. Acreditamos que todos nós temos um potencial criativo, que muitas vezes é podado, que acabamos perdendo, ou até mesmo escondendo de nós mesmos. Ao possibilitarmos o lúdico, a criatividade e a brincadeira, potencializamos o prazer de aprender, fazemos com que as aprendizagens aconteçam na convivência.

Desde o início do Projeto o Laboratório de Informática está ativo, mesmo não tendo internet são realizadas atividades com as ferramentas que o Linux disponibiliza. O reconhecimento deste espaço como espaço educativo que pertence à escola, impulsiona alternativas para o trabalho do professor, para a pesquisa e a interação dos estudantes com outras realidades.

REFERÊNCIAS:

GEEMPA. **As Bruxas**. Caderno de atividades. História de Colin e Jackie Hawkins. Tradução de Esther Pillar Grossi. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

LEITE, G., L., da S.; BERTOSO, E., B., F. **A importância do lúdico na alfabetização para o psicopedagogo**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1209>. Acesso em: 15 mar 2012.

MAIA, C. e MATTAR, J. **ABC da EaD: educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.



MENEZES, L., C. de. **Ensinar com ajuda da tecnologia.** Publicado na Revista Nova Escola, Edição 235, Setembro 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/ensinar-ajuda-tecnologia-594448.shtml>. Acesso em: 16 mai 2011.

SOUZA, R., B. **O uso das tecnologias na educação.** Pátio Ensino Fundamental . Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/site/revista-patio/artigo/5945/o-uso-das-tecnologias-na-educacao.aspx>. Acesso em: 04 mar 2012.

VIEIRA, R.; VANIEL, B., V. **Ambientes virtuais de aprendizagens: uma possibilidade de aprendizagens prazerosas no ensino fundamental.** Disponível em: <http://www.uab.furg.br//mod/resource/view.php?inpopup=true&id=12202>. Acesso em: 24 abr 2011.



EFETIVAÇÃO DA EaD: PERCEPÇÕES E REALIDADES

Miguel Angelo Pereira Dinis¹
Aline Schmidt San Martin²
Everton Felix³

Palavras-chave: Ensino a Distância, Barreiras, Vantagens.

RESUMO: Este artigo descreve o estudo realizado sobre a real utilização de educação a distância em instituições de ensino superior presencial da cidade de Sant'Ana do Livramento, utilizando como base uma universidade pública e outra privada, ambas com grande expressividade na região da Campanha e Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. O objetivo desta pesquisa é conhecer o cenário atual da educação à distância no ensino superior na cidade de Sant'Ana do Livramento sob a perspectiva dos docentes e dos discentes do curso de administração ofertado por essas, além de estimular a reflexão sobre o uso efetivo da EaD como ferramenta de ensino. A pesquisa realizada é do tipo quantitativa e qualitativa, na modalidade pesquisa de campo por amostragem, utilizando aplicação de questionários e entrevistas, além de pesquisas bibliográficas. Como principais resultados pode-se apontar a necessidade de estruturação da EaD no país, a necessidade de organizar a infraestrutura necessária ao funcionamento eficiente do Polo, é notada a maior aceitação dos discentes, em relação ao docentes sobre a preferência de cursar algumas disciplinas no modo a distância, principais barreiras e vantagens do Ensino a Distância (EaD).

1 INTRODUÇÃO

Sem dúvida alguma, hoje, a Educação a Distância (EAD) é uma modalidade consolidada no cenário da educação brasileira e mundial,

¹ Assistente em administração, Instituto Federal Sul-rio-grandense, migueladinis@ifsul.edu.br

² Administradora, Instituto Federal Sul-rio-grandense, alinesanmartin@ifsul.edu.br

³ Docente, Instituto Federal Sul-rio-grandense, evertonfelix@gmail.com

segundo a revista ABRAEAD, edição 2007, relata que nesse ano essa modalidade teve *"um crescimento impressionante de 54% em relação ao número de alunos a distância no ensino credenciado do ano anterior"*, atualmente cresce em um ritmo menor, mas não baixando de 20 a 30% de ascensão, conforme o Censo da Educação Superior 2008 e 2009. A edição 2008 da revista ABRAEAD já registrava que *"[...] no país, pelo menos 2,5 milhões de pessoas estudaram por meio da Educação a Distância"*.

Muitos autores citam a **Open University** (Reino Unido) e a **Fernuniversität** (Alemanha) como as primeiras instituições que nas décadas de 60 e 70 começaram a utilizar EAD para ensino/aprendizagem nos moldes que conhecemos atualmente. No Brasil pode-se mencionar o **Instituto Universal Brasileiro**, que desde a década de 40 utiliza uma modalidade de "Ensino a Distância", que se diferencia da EAD por ser uma forma de ensino instrucional, na qual o professor simplesmente transfere um conteúdo pré-definido. Outras duas iniciativas de grande sucesso em nosso país foram o **Telecurso de 1º e 2º graus**, criados em 1978, voltado para educação de jovens e adultos, além de ter cursos profissionalizantes (NETO, 2008).

Inicialmente as instituições públicas criaram experimentos em menor escala, principalmente nos cursos de especialização, projetos de extensão, cursos técnicos e profissionalizantes. Hoje, pode-se afirmar que essas instituições caminham com passos sólidos para alcançar uma educação a distância de qualidade, embora sua oferta seja em menor proporção se comparada com centros de educação privados (NETO, 2008).

Devido a essa grande expansão nos últimos anos, foi necessária uma regulamentação rígida, para a oferta de cursos na modalidade a distância. A Lei 9394/96 conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que fixa normas gerais para a educação no país, em seu Artigo 80 institui que o poder público deverá incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, obviamente possui alguns tipos de restrição, mas em 1996 possibilitava grande liberdade à EAD



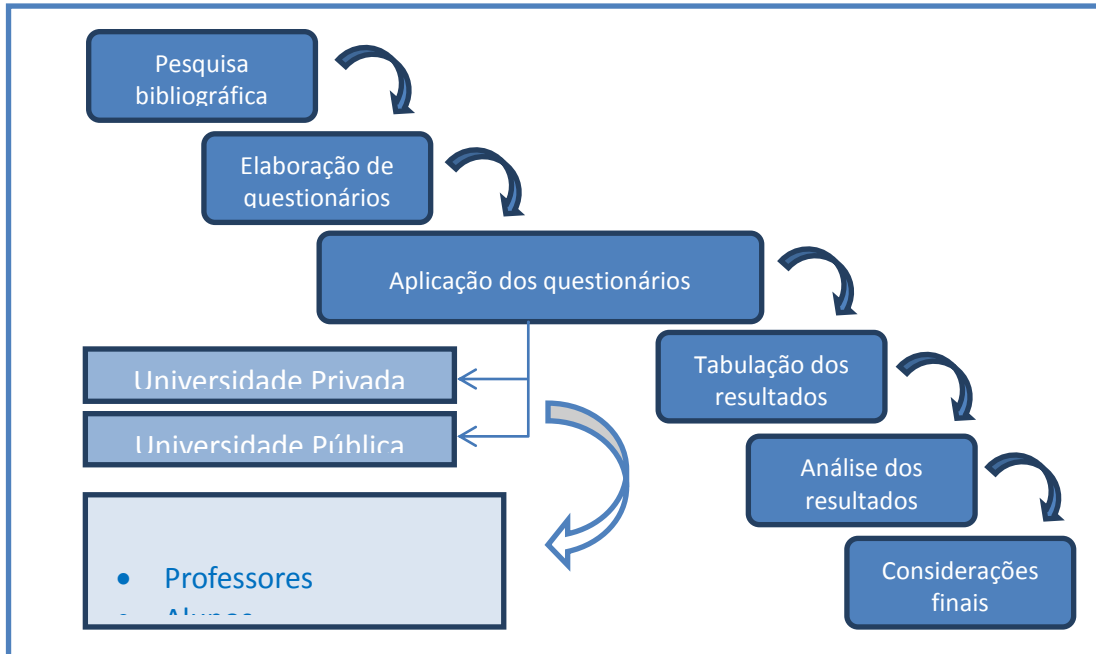
(ALMEIDA, 2009). Em 2005 o Decreto nº 5.622 regulamenta o Art. 80 da LDB e define em seu Artigo 1º:

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.

Nesse contexto, esta pesquisa visa conhecer o cenário atual da educação à distância no ensino superior na cidade de Sant'Ana do Livramento sob a perspectiva dos docentes e dos discentes do curso de administração ofertado por essas, além de estimular a reflexão sobre o uso efetivo da EaD como ferramenta de ensino.

2 METODOLOGIA

Este trabalho se dá através de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, na modalidade pesquisa de campo por amostragem, aplicada aos docentes e aos discentes do curso de administração das Universidades: UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa, instituição pública) e URCAMP (Universidade da Região da Campanha, instituição privada), ambas atuam na cidade de Santana do Livramento. Foram desenvolvidas pesquisas bibliográficas e uma pesquisa de campo através de técnicas de observação e aplicação de questionários, destinados aos docentes e discentes do ensino superior.



Quadro 1. Metodologia de pesquisa
Fonte: Elaborado pelos autores

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 Visão dos Professores

A primeira informação que relatamos é a diferença apontada sobre a titulação dos professores. Na URCAMP todos os entrevistados são especialistas, já na UNIPAMPA 90% dos entrevistados são mestres e 10% doutores. A idade média dos professores é, respectivamente, 44,3 anos e 35,5 anos.

Quanto à carga horária semanal, em sala de aula, os professores da instituição privada apresentaram uma média de 24 horas-aula, bem superior a instituição pública, com aproximadamente 10 horas-aula semanais. Referente à infra-estrutura para atender a EAD, 67% dos professores da URCAMP consideram que há laboratório de informática, com acesso a internet, disponível a qualquer horário na universidade, já na UNIPAMPA 20% dos docentes consideram que há laboratório disponível a qualquer horário, e 50% julgam que dispõe de laboratórios somente em horários específicos. Porém, uma alternativa viável seria trabalhar desde

suas residências, pois todos os entrevistados, de ambas as instituições, possuem computador em casa.

Dos docentes entrevistados na UNIPAMPA cerca de 50% já fizeram algum curso a distância, destes, 40% conceituaram os cursos como regulares, 40% como bons e 20% como excelentes. Dos entrevistados na URCAMP 67% já haviam feito cursos EAD, metade destes os conceituou como regulares e a outra metade como excelentes.

Foi perguntado se os entrevistados utilizavam educação a distância em suas disciplinas, na instituição pública metade dos professores afirmaram que sim, destes, todos utilizavam ferramentas ou ambientes de aprendizagem a distância, e um dos professores ministra aulas nas modalidades EAD e semi-presencial. Na universidade privada 67% dos docentes dizem utilizar EAD em suas matérias, no entanto somente um professor utiliza ferramentas ou ambientes virtual de aprendizagem (AVA). Em ambas as instituições os docentes relataram o uso do email e do Moodle para postagem e hospedagens de documentos, chats, fóruns e divulgação de notícias aos alunos.

Pode-se verificar na Tabela 1 os relatos dos docentes quanto as vantagens que a EAD poderia aportar à suas disciplinas, com os respectivos percentuais de professores que as apontaram:

Em sua concepção em que suas disciplinas poderiam ser favorecidas pela EAD?	UNIPAMPA	URCAMP
Melhor suporte ao aluno	22%	67%
Ganho de tempo	22%	67%
Aulas mais atrativas	11%	33%
Melhoria do material didático	11%	33%
Melhor comunicação entre alunos e professores (fóruns, chats, recursos multimídia,...)	22%	33%
Aprendizado mais dinâmico	33%	33%
Maior disponibilidade de professores	0%	0%
Reaproveitamento de material	0%	0%
Aulas interativas	11%	33%
Professor como mediador, facilitador	11%	0%
Aprendizado através da interação	22%	0%
Participação ativa do aluno	0%	33%
Construção coletiva do conhecimento	44%	33%
Diversificar as formas de avaliação	33%	0%
Procedimentos administrativos informatizados e integrados (avaliações, notas, frequências, ...)	11%	33%

Tabela 1. Vantagens da EAD apontadas pelos professores
 Fonte: Elaborado pelos autores

Aqui, pode-se verificar que as vantagens apontadas pelos professores e pelas instituições são bastante semelhantes.

Na Tabela 2 poderemos verificar as possíveis barreiras que os professores apontaram para que a EAD fosse implantada nas disciplinas, com os respectivos percentuais de professores que as citaram:

Quais as possíveis barreiras que você considera para implantação da educação a distância em suas disciplinas:

	UNIPAMPA	URCAMP
Falta de material didático adequado	50%	0%
Falta de profissionais especializados	38%	67%
Falta de tecnologia adequada	63%	67%
Alto custo	0%	0%
Falta de infraestrutura	25%	33%
Restrições a mudança de docentes e/ou discentes	25%	67%
Falta de investimento	13%	0%
Descrédito dos cursos a distância	38%	67%
Sobrecarga de horário dos docentes	50%	0%
Desinteresse dos alunos na modalidade	25%	0%

Tabela 2. Possíveis barreiras à EAD citadas pelos professores
Fonte: Elaborado pelos autores

Nota-se que a falta de infraestrutura e restrições a mudanças por parte de docentes e descrédito sobre os cursos na modalidade EaD lideram as barreiras.

3.2 Visão dos Alunos

Nesta pesquisa pode-se verificar que, dos alunos da instituição privada, 100% têm computador em suas residências, na instituição pública 98% deles contam com computador em casa. Observa-se aqui grandes oportunidades para implantação de EAD, pois os alunos poderiam estudar em suas residências. Não obstante, ambas as instituições disponibilizam laboratório de informática para seus alunos, embora tenham horários específicos destinados a cada atividade. Alguns alunos da URCAMP elogiariam os computadores e a estrutura dos laboratórios, no entanto houve diversas reclamações quanto o desempenho da internet. Em se

tratando de EAD via web isso seria uma grande barreira para sua implantação.

Quanto a qualidade dos cursos de pós-graduação EaD, mais da metade dos alunos de ambas as instituições qualifica os cursos superiores, em geral, como bons. Porém ainda há um grande percentual que os conceitua como regulares, acima de 30%.

Como pode ser identificado no Gráfico 1, dos alunos da URCAMP 84% afirmam que a melhor modalidade de curso superior é a presencial, assim como dos alunos da UNIPAMPA 80% manifestam a mesma opinião. Observa-se que somente na universidade privada 7% dos alunos escolheram EAD como a melhor modalidade para cursos superiores.

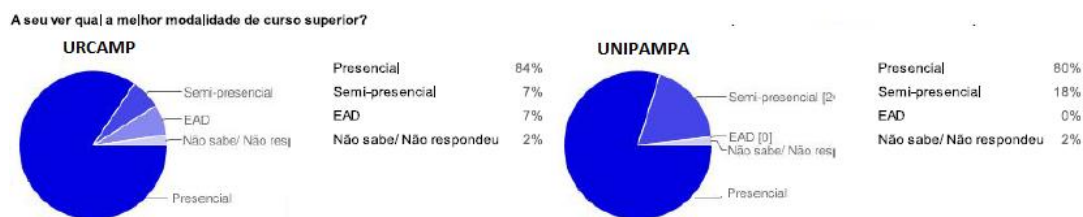


Gráfico 1. Melhor modalidade de curso superior – Alunos
 Fonte: Elaborado pelos autores

O Gráfico 2 evidencia a opinião dos alunos quanto ao grau de dificuldade dos cursos superiores a distância em relação aos cursos.



Gráfico 2. Grau de dificuldade dos cursos superiores EAD – Alunos
 Fonte: Elaborado pelos autores

Um ponto de alerta as universidades é o grau de preparação que os alunos teriam para utilização de EAD em suas aulas. Dos alunos da

universidade federal 60% consideram-se razoavelmente preparados e 17% pouco preparados. Percentuais muito semelhantes podem ser encontrados na universidade privada, 58% dos discentes consideram-se razoavelmente preparados e 20% pouco preparados.

Quando perguntado se os alunos conhecem alguma iniciativa de educação à distância por parte de sua instituição de ensino, 55% dos alunos da UNIPAMPA responderam que não. E na URCAMP o percentual é ainda maior, chegando a 95%. Além disso, 69% dos alunos da UNIPAMPA não têm conhecimento da realização de fóruns, seminários e eventos sobre EAD, assim como 91% dos discentes da URCAMP. Estes dois aspectos também devem servir de alerta as universidades.

Foi perguntado aos discentes em que a EaD poderia favorecer o curso e ao próprio aluno, as respostas estão na tabela 3 abaixo:

Em sua concepção em que a EAD poderia favorecer seu curso e a você?	UNIPAMPA	URCAMP
Melhor suporte ao aluno	19%	16%
Ganho de tempo	65%	55%
Aulas mais atrativas	21%	27%
Melhoria do material didático	24%	23%
Melhor comunicação entre alunos e professores (fóruns, chats, recursos multimídia,...)	26%	32%
Aprendizado mais dinâmico	26%	25%
Maior disponibilidade de professores	10%	7%
Reaproveitamento de material	13%	14%
Aulas interativas	21%	32%
Professor como mediador, facilitador	13%	5%
Aprendizado através da interação	20%	23%
Participação ativa do aluno	17%	18%
Construção coletiva do conhecimento	25%	16%
Diversificar as formas de avaliação	40%	18%
Procedimentos administrativos informatizados e integrados (avaliações, notas, frequências, ...)	22%	11%

Tabela 3. Vantagens da EAD apontadas pelos alunos
 Fonte: Elaborado pelos autores

Na Tabela 4 poderemos verificar as possíveis barreiras que os discentes relataram para que a EAD fosse implantada em seu curso, com os respectivos percentuais de alunos que as citaram:

Quais as possíveis barreiras que você considera para implantação da educação a distância em seu curso:

	UNIPAMPA	URCAMP
Falta de material didático adequado	14%	27%
Falta de profissionais especializados	28%	23%
Falta de tecnologia adequada	45%	41%
Alto custo	7%	7%
Falta de infraestrutura	46%	23%
Restrições a mudança de docentes e/ou discentes	14%	20%
Falta de investimento	28%	27%
Descrédito dos cursos a distância	40%	27%
Sobrecarga de horário dos docentes	15%	11%
Desinteresse dos alunos na modalidade	41%	39%
Flexibilidade de horário	0%	2%
Mensalidades mais baratas	0%	0%

Tabela 4. Possíveis barreiras à EAD citadas pelos alunos
 Fonte: Elaborado pelos autores

Houve diversas manifestações dos alunos, algumas contrárias e outras a favor da educação a distância. Transcreve-se a seguir alguns posicionamentos: favoráveis - “a EAD possibilita a flexibilidade de horários”; “é uma excelente opção para quem não dispõe de muito tempo, além de proporcionar uma educação de qualidade que não deixa nada a desejar aos cursos presenciais”; “em algumas disciplinas a EAD seria bem aceita para não deixar as aulas tão monótonas”; contrários - “considero os tutores dos cursos EAD pouco preparados e os portais inadequados ou insuficientes para as necessidades dos cursos”; “EAD deve ser uma ferramenta apenas complementar”; “tenho receio em fazer curso EAD devido a notícias da mídia e opiniões de colegas”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se verificar que ambas as instituições utilizam educação a distância em algumas disciplinas, de alguns cursos, isso acontece em maior número na universidade pública. Além disso, foi analisada a importância de ambas as universidades levar em consideração a exigência de uma certa infra-estrutura tecnológica para seus cursos semipresenciais e EAD. Independente da forma de adoção da modalidade e do tipo de mídia serão necessários laboratórios de informática disponíveis em diversos horários

para os alunos, com internet suficientemente rápida para desenvolvimento dos cursos EAD - resolvendo, assim, algumas reclamações descritas neste artigo – assim como, livros, CDs, DVDs, salas para monitorias, entre outras instalações. Será necessário toda uma estrutura para produção de materiais didáticos de qualidade, tanto se utilizada mídia impressa, quanto audiovisual. Todos estes aspectos podem beneficiar os cursos a distância, ou até prejudicar, se não observados.

Outro ponto importante a ser levado em consideração na implantação da EAD é a preparação dos docentes, dos técnicos administrativos e dos discentes para essa nova modalidade. A adoção de EAD exige a formação específica: **dos professores**, para que estes saibam tirar o máximo proveito da modalidade através das ferramentas e do emprego de mídias adequadas; **dos técnicos administrativos**, que serão os responsáveis pelo suporte a educação, diagramação dos materiais didáticos, preparação das mídias, entre outras atividades de suma importância; surge também os papéis de **monitor**, que darão suporte aos alunos durante as aulas de forma presencial, e de **tutor** presencial ou a distância, que irão mediar a comunicação, através de contato permanente, entre professores e alunos, acompanhar as atividades dos discentes e apoiar o desenvolvimento de atividades; **e dos alunos**, que deverão ser os atores em evidência em todo o processo, a educação deve ser centrada no aluno e não no professor, como nas aulas tradicionais. A qualidade será fruto da capacitação das pessoas envolvidas e do planejamento adequado dos cursos, dos processos e dos materiais didáticos.

Seria fundamental procurar sanar as falhas relatadas pelos docentes em suas disciplinas presenciais, para que isso não aconteça com as disciplinas a distância, dando mais atenção às que tiveram maior incidência na pesquisa. Porém, enquanto neste aspecto os professores reclamam da falta da participação dos alunos, estes por sua vez, reclamam da falta de dinamismo em algumas aulas. Ambas as partes devem procurar corrigir estes problemas, porque em um curso EAD se não houver



comprometimento e dedicação dos alunos e caso os materiais forem inadequados e as aulas monótonas, o fracasso será só uma consequência.

Apesar da aparente facilidade dos cursos a distância, essa modalidade exige muito mais esforço, assim como de diversas habilidades do aluno, como: conhecimento tecnológico, disponibilidade, organização, dedicação, disciplina, motivação, iniciativa e autonomia. Além disso, é fundamental que o aluno “aprenda a aprender”, a EAD é uma nova forma de ensino-aprendizagem, que deve ter um período de adaptação, para que a modalidade seja algo prazeroso. Quem sabe a necessidade das virtudes aqui citadas pode explicar a preferência dos alunos mais velhos pela modalidade.

Grande parte dos discentes de ambas as universidades não se sente bem preparado para utilizar EAD, além de desconhecerem as iniciativas de educação a distância de suas instituições de ensino. Esses dois aspectos devem servir de alerta às coordenadorias de EAD das universidades.

REFERÊNCIAS

ABRAEAD, Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. **Revista ABRAEAD 2008**. 4. ed. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2011.

_____. **Revista ABRAEAD 2007**. 3. ed. São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/anuario/anuario2007.pdf>>. Acesso em: 16 de out. 2011.

ALCÂNTARA, Paulo. et al. **A Prática Docente e as Mídias Educacionais: convergências e divergências**. 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/572007115855AM.pdf>>. Acesso em: 01 de nov. 2011.

ALMEIDA, Marina Izabel Mateus de. **Regulamentação e Políticas**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.



BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____ **Portaria MEC Nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Diário oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

_____ **Portaria MEC Nº 873**, de 07 de abril de 2006. Diário oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 2006.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2008**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2011.

_____ **Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2011.

MEC, Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de out. 2011.

NETO, Antonio Simão. **Cenários e Modalidades da EAD**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.



LEITURA DIGITAL: CONCEITOS, REFLEXÕES E INFLUÊNCIAS NA SALA DE AULA DE LE

Martina Camacho Blaas¹
Lucía Silveira Alda²

Palavras-chave: Leitura, Tecnologia, Língua estrangeira.

Resumo: O objetivo deste artigo é expor um breve levantamento sobre o que as pesquisas acerca de leitura digital estão evidenciando, discutindo quais são seus pontos negativos e positivos, além de refletir sobre a influência da leitura digital na aula de línguas, especificamente de Língua Inglesa. Para tanto o texto é dividido em cinco momentos, sendo que no primeiro encontra-se uma breve reflexão sobre a tecnologia como influência para a prática de leitura. No segundo momento são expostas as concepções de leitura e de leitura digital, a partir das quais o trabalho será desenvolvido. O terceiro momento do texto tratará dos principais pontos negativos já relatados em pesquisas sobre a leitura digital e, posteriormente, no quarto o momento, serão evidenciados os pontos positivos sobre o tópico. No quinto e último momento do presente trabalho as conclusões sobre o assunto serão apresentadas.

Introdução

Uma constatação irrefutável na contemporaneidade é que a tecnologia está presente na vida de todas as pessoas. A palavra tecnologia não se refere somente a eletrônicos das áreas da informática e da telefonia, mas a todos os artefatos culturais. No que se refere ao campo da educação mais especificamente, a tecnologia é alvo de muitos estudos e, em breve revisão da literatura, foi possível constatar que a tecnologia contribui para aprimorar e dinamizar as aulas de línguas como um todo, possibilitando uma nova forma de trabalho com a habilidade da leitura, a qual é o foco do presente trabalho.

¹ Mestranda em Linguística Aplicada (UCPel) – martina.blaas@gmail.com

² Mestranda em Linguística Aplicada (UCPel) – luciaalda@hotmail.com

Ao longo dos anos de pesquisa várias posições já foram tomadas, várias conclusões explicitadas. A leitura já foi evitada, já foi método de aprendizagem de línguas e, atualmente, muito se fala sobre a falta do hábito de leitura por parte dos jovens, principalmente.

No entanto, acredita-se que atualmente os jovens leem mais do que liam há algumas décadas atrás. É provável que não liam tantas obras literárias tradicionais como antigamente se lia, porém leitura de qualidade não é encontrada somente nas obras literárias já renomadas. Há muitas obras contemporâneas, textos de pessoas não tão conhecidas, trabalhos acadêmicos e até mesmo artigos sobre assuntos do dia a dia (muitas vezes considerados fúteis), como a própria tecnologia, educação, saúde, esporte, lazer, romances, comédias, suspense, aventura, enfim, são inúmeros os textos não considerados como canônicos na literatura à disposição leitor, especialmente na internet. Dentro destes textos é possível encontrar obras maravilhosas, assim como outras de qualidade duvidosa, seja pelo conteúdo ou pela forma. Ainda assim, para a presente reflexão é importante explicitar qual a concepção de leitura norteadora deste trabalho, uma vez que há variantes sobre o tema em foco – este é, portanto, o tema do capítulo a seguir.

O que é leitura?

A leitura de textos é uma tarefa complexa, a qual exige muita prática para que se possa ler com mais facilidade, agilidade e de forma crítica. Definir o que é leitura é uma tarefa difícil, pois a tradição de pesquisas sobre o tema já proporcionou diversas concepções, muitas pertinentes, outras já descartadas. No presente trabalho, a principal característica da leitura é que esta é uma atividade de interação, como bem explicita Leffa:

O que se pretende é descrever a leitura como um processo de interação. Parte-se do princípio de que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e

conhecimento linguístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Em resumo, podemos dizer que quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo. (Leffa, 1999, p. 2,3)

Nesse sentido, ler um texto é muito mais do que simplesmente “passar os olhos sobre o mesmo”, é provocar uma interação que terá como consequência uma mudança no leitor, sendo tal mudança justamente o que validará o processo. Para uma atividade ser significativa ela deve ter um objetivo e deve acrescentar algo na vida da pessoa – se for algo que não muda nada na pessoa, que não traz nenhuma novidade, será que permanecerá de alguma forma naquela pessoa? Será ela motivadora? Possivelmente não.

O que é leitura digital?

A partir da concepção geral de leitura, busca-se então compreender o que é esta diferente modalidade de tal atividade, evidenciada pelo crescente número de pessoas com acesso à tecnologia, ou seja, a leitura digital. Basicamente, leitura digital é qualquer leitura realizada em tela, ou seja, não é uma prática que se realiza através de um papel. É uma leitura mediada por uma tela de computador, de tablet, e-Reader ou de um celular. Conforme Roger Chartier,

o mais fundamental é que nesta leitura o texto não impõe sua organização (página, totalidade da obra, jornal). Cada leitor, em cada leitura produz o texto que lê a partir dos fragmentos reunidos, dos laços hipertextuais, das telas efêmeras e originais. Se apaga, assim, a relação entre o fragmento e a totalidade e, portanto, a percepção das obras e das totalidades textuais. (CHARTIER, 2008 em entrevista à FERNANDEZ, 2009, p.5)

Conforme fora mencionado por Chartier, o texto digital é formado por *laços hipertextuais*, ou seja, por blocos de informações (na forma de palavras, imagens ou sons), os quais permitem uma leitura além das fronteiras do texto, realizadas por ligações (*links*) que podem levar a outros

pontos do mesmo texto e a outras páginas (no caso da internet). A partir de Levy uma das noções mais tradicionais de hipertexto fora desenhada:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p. 33)

É importante destacar, no entanto, que a leitura digital não é uma leitura realizada somente na internet, apesar de muitas vezes ocorrer a partir do espaço *online*. A leitura digital é, portanto, a leitura em tela somente, podendo ser conectada a uma rede de internet ou não, como quando a pessoa lê um texto que já está salvo no seu computador, tablet, celular ou e-Reader. Por se tratar de um ambiente diferente, de um contexto diferente, tal leitura pode provocar diferentes posturas de seus “praticantes”.

Tendo em vista as concepções de leitura e leitura digital anteriormente expostas, e com o rápido desenvolvimento, expansão e acesso à tecnologia cada vez mais estudos de diversas áreas estão se tornando pertinentes para essa diferente postura que a tecnologia provoca no dia a dia de seus usuários. É importante evidenciar que a tecnologia abrange pesquisas sobre a própria “categoria” (o ramo da informática, mais especificamente, ligado a tal palavra no senso comum) bem como sobre educação, ciência, saúde, etc. No que se refere ao campo da educação, do ensino e aprendizagem de línguas mais especificamente, a tecnologia é alvo de muitos estudos e, em breve revisão da literatura, foi possível constatar que a mesma contribui para aprimorar e dinamizar as aulas de línguas como um todo, possibilitando uma nova forma de trabalho com a habilidade da leitura por exemplo, a qual é o foco do presente trabalho.

Alguns pontos negativos da leitura digital

Ainda assim, no que concerne a leitura digital, não é consenso entre os pesquisadores que a tecnologia é somente benéfica para a aprendizagem de línguas/formação de leitores. Se o assunto for restrito ao campo da leitura digital as questões se encontram em um momento de muitas perguntas a serem respondidas, onde há ainda muitas divergências de opiniões e resultados de pesquisas. Alguns estudiosos como Tiburi (2011) acreditam que o livro físico é completo, não precisando de outro aparelho eletrônico para que a leitura possa ser realizada. Obviamente o livro é de manuseio simples, sendo intuitivo de até mesmo um bebê abri-lo quando tem um em mãos, porém a tecnologia está a cada dia que passa buscando tal simplicidade de manuseio, sempre aliando recursos encantadores e extremamente facilitadores do dia a dia das pessoas.

Outras pesquisas, como a recentemente realizada pela consultora "Nielsen Norman Group" questionam o fator tempo, divulgando em seus resultados uma demora de 10% a mais na leitura de textos digitais, se comparado também ao livro impresso (Revista Exame Info). Este é um fator um tanto quanto polêmico, porque apesar de a grande parte das pessoas realmente terem mais facilidade de compreensão, de interação com um texto impresso, ao mesmo tempo são estas as pessoas que muitas vezes reclamam da falta também da já dita interação, ou seja: são pessoas que sentem mais facilidade de concentração, de manter uma interação mais profunda com um livro específico, porém que reclamam da falta de interação com o resto das possibilidades de leitura sobre o mesmo tema, se sentindo "presas" ou mais relutantes em pausar tal leitura e procurar outra que seja mais condizente com os objetivos da atividade.

Outra questão que é também vista com receio por alguns pesquisadores é a falta de foco e de atenção que os leitores têm ao realizar tal tipo de leitura – conforme a psicopedagoga Teresa Ferreira "o jovem não consegue mais ler um texto inteiro. Ele não cria essa habilidade porque não precisa mais dela." Outros pesquisadores (como CARR, 2010) também

afirmam que as mídias digitais tornam a leitura uma atividade de compreensão mais superficial, devido às interferências de outras mídias disponíveis, como sites, aplicativos e programas disponibilizados em computadores, *e-Readers* e *tablets*.

Alguns pontos positivos da leitura digital

Apesar de gerar discussões que remetem a um aspecto negativo, muitas pesquisas estão apontando para um futuro promissor da leitura digital. A maior empresa vendedora de livros da internet, a *Amazon* anunciou em meados de 2011 que o número de vendas de livros digitais superou o de livros impressos: cento e cinco livros digitais (excluindo os gratuitos) são vendidos para cada centena de livros impressos.

Não somente os inquestionáveis números crescentes de vendas de livros digitais, dos aparelhos que permitem a leitura digital (como computadores, *tablets* e *e-Readers*) e de *downloads* de livros gratuitos, como também pesquisas de cunho acadêmico demonstram muitas vantagens em ser leitor de textos digitais. Dois grandes benefícios são a acessibilidade e a portabilidade. Poder ler um livro em qualquer lugar não é característica exclusiva da leitura digital, porém ter a opção de escolher entre inúmeros livros para ler, todos armazenados em um único e leve aparelho é algo possível somente com textos em formato digital.

Além disso, os livros digitais têm também uma característica motivadora importante, a do "imediatismo", ou seja, poder ler o que quiser no momento em que o desejo, a oportunidade e/ou necessidade da leitura surgir. Poder ler tal texto no momento da compra, sem ter de esperar um longo tempo de entrega (especialmente no caso de livros importados), ou ainda poder comprar e baixar um texto em horários que as livrarias não estão abertas, através da internet, é uma facilidade muito importante da leitura digital.

Os livros digitais são, sobretudo, a saída para esses fatores desmotivadores (portabilidade e demora na entrega), tanto para livrarias quanto para leitores, já que o custo de um livro digital é menor do que o de

um livro impresso. Há o custo com direitos autorais, diagramação e revisão, porém não há custo com impressão. Se algo passar pela revisão e for publicado de forma inadequada, será mais fácil modificá-lo e somente substituir o arquivo. No livro impresso seria necessária a impressão de uma nova edição. O número de arquivos que podem ser baixados a partir de um "arquivo fonte" é infinito, ou seja, é como se as livrarias disponibilizassem um só livro que pudesse ser comprado e lido por todos ao mesmo tempo, o que é impossível com livros impressos.

As características já alguma vez criticadas por usuários de leitores digitais também estão sendo aprimoradas, a fim de tornar a leitura digital mais motivadora também e prazerosa. Questões como comodidade e portabilidade – a luz não ser cansativa, a oportunidade de ler um texto quando e onde quiser, a possibilidade de poder "carregar" vários livros em um único aparelho, o qual é pequeno, leve, que pode passar despercebido dentro de uma bolsa ou até mesmo bolso; e o custo – os aparelhos estão se tornando mais acessíveis financeiramente. Além do fato de muitos aparatos estarem sofrendo rápida queda no preço de custo (principalmente os e-Readers), tais aparelhos armazenam uma quantidade muito maior de livros do que os que poderiam ser carregados por uma pessoa no dia a dia, sem prejuízo à sua saúde, por exemplo.

Ao tomar um estudante de Direito como exemplo, o mesmo pode carregar os seus livros da Constituição Federal, Estadual, entre outros da área e de lazer com menos desconforto do que seria carregar somente um deles, além de poder comprar e ler no momento em que desejar. Além disso, aparelhos portáteis como *netbooks* e *tablets* (os quais têm acesso à internet) possibilitam a constante atualização e acompanhamento das notícias do dia a dia, dos trabalhos acadêmicos e de outros possíveis textos digitais que interessem ao leitor. Isto tudo podendo ser acessado em um tempo ocioso ao longo do dia, como na fila de espera de um caixa, ou na sala de espera de um consultório médico.

Além da leitura digital por si só ser mais pessoal (o leitor, com o tempo, já sabe onde encontrar as informações que procura, quais os sites

que abordam as informações da forma que é mais prazerosa para eles), há também a possibilidade de personalização da ferramenta, uma vez que a pessoa pode escolher alguns fatores como cor, espaço para armazenamento, entre outros.

São justamente tais benefícios que levam a crer que as pessoas lêem mais, e lêem mais em língua estrangeira também (fora da sala de aula), o que acaba por ajudar na aprendizagem de línguas, já que o mínimo de contato extra que o aluno tiver além da sala de aula com a língua-alvo será importante, tendo em vista que o tempo de contato em contexto formal com a língua normalmente não passa de três horas por semana. A Língua Inglesa é beneficiada e leva vantagem em relação às outras uma vez que cerca de 50%³ dos textos disponíveis na internet são escritos em Inglês.

A preocupação com a sala de aula (mais especificamente de Língua Inglesa, no presente trabalho) se dá pelo fato de a leitura ser estigmatizada como uma atividade desmotivadora, a qual não desperta no aluno o prazer por conhecer mais da língua e da cultura da mesma através de tal habilidade. Porém, conforme o dado apresentando anteriormente, cerca de 50% do material disponível na internet é em Língua Inglesa, o que demonstra que os alunos têm acesso a estes textos, que provavelmente os lêem quando querem se informar sobre algo internacional ou recente, principalmente. O professor deve saber utilizar este contexto ao seu favor, proporcionando aos alunos atividades extras, as quais podem ser feitas em casa, na língua-alvo.

Afinal, a leitura digital é boa ou ruim?

Nem um, nem outro. Acredita-se que a leitura digital não é ruim como algumas pessoas pensam, não está nos tornando “mais burros” (conforme já falou CARR, ao falar da pesquisa/leitura através do site “Google”), mas não necessariamente mais inteligentes. É possível manter o foco na leitura digital, isto se a pessoa estiver concentrada no tema. Ao

³Wikipédia (2011), Internet World Stats (2011) e Pereira (2001/2002)



realizar uma pesquisa no site “Google”⁴, o leitor terá acesso a textos de seu interesse, outros não. O fato de o leitor ler textos intercaladamente, de não terminar um texto para iniciar outro, não quer dizer que ele estará perdendo seu foco. O mesmo pode acontecer quando o leitor pesquisa em uma biblioteca, com vários textos/livros sobre o mesmo assunto à sua disposição em uma mesa de estudos de biblioteca, por exemplo. As distrações que o leitor teria em tela, como outros programas e sites, o leitor pode ter também em texto impresso, com a televisão ligada, por exemplo. Interferências do mundo existirão seja qual for a “modalidade de leitura”, isto dependerá somente do comprometimento, da interação, da motivação e do interesse do leitor na leitura que está fazendo.

Além disso, é possível afirmar que as pessoas tendem a ficar mais informadas e críticas lendo também textos digitais, uma vez que através deles se tem acesso a informações mais atualizadas, praticamente no momento em que são lançadas no mundo (no caso da internet, mais especificamente). Através do compartilhamento de informações, das redes sociais, atualmente é possível ter acesso a textos de forma mais rápida, atual, imediata, seja este texto o resultado de uma nova pesquisa na área da saúde, um informativo sobre leis a serem votadas no governo, uma poesia de Clarice Lispector, um texto escrito sobre uma menina angustiada em seu blog, um artigo sobre futebol de um apaixonado por seu clube, enfim: não importa o gênero, não importa a fonte, o tema e, para muitos leitores, não importa o tamanho: a informação está sendo publicada, compartilhada e discutida de forma muito rápida.

A leitura digital é uma ótima ferramenta para alguns problemas difíceis de serem solucionados com livros impressos somente, como questões de portabilidade e acessibilidade de informação. Porém dois fatores devem ser levados em consideração: o primeiro está relacionado à ferramenta, ou seja, ao aparato tecnológico – o aparelho, por si só, não mudará o mundo, não transformará uma pessoa em leitora se esta não se

⁴ Site <http://www.google.com.br>



interessar tanto na ferramenta quanto na disposição das informações contidas nela. No caso da sala de aula mais especificamente, o aluno continuará sem motivação para a leitura se o professor não mudar/adaptar sua abordagem para a ferramenta (tendo sempre em mente que a ferramenta deve servir ao professor/usuário, e não o contrário).

O segundo fator é que a leitura digital não exclui a leitura impressa, ou vice-versa. Muito já se discutiu se os livros digitais selariam o fim dos livros impressos, assim como muito se comentou sobre a televisão ser o fim do rádio, o computador ser o fim da televisão, etc. Apesar de se viver em uma sociedade a qual busca a inclusão, a cada nova tecnologia lançada discute-se qual outra será por ela substituída. Porém o passado demonstra que as tecnologias podem conviver umas com as outras.

O que se quer ressaltar é que tudo dependerá do momento: haverá momentos em que será mais dinâmico e necessário realizar a leitura digital, seja porque o livro está disponível para baixar na internet e demoraria para ser entregue por uma livraria, seja porque é necessário consultar vários autores e se tem disponível uma "biblioteca digital" em casa (seja ela *online* ou *offline*). Em outros momentos será mais prazeroso sentir o cheiro do livro novo, a expectativa da chegada do livro na livraria, a sensação de segurar e folhear, sentir as emoções proporcionadas pela leitura impressa – recursos estes que estão sendo cada vez mais adaptados e aprimorados nos aparatos de leitura digital.

Referências

CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA DIGITAL. Anais. Disponível em: <<http://congressobrasileirodaleituradigital.wordpress.com/>>. Acesso em: 10 out. 2011.

FERNANDEZ, M. A. *Percursos e estilos de leitura – navegação nas redes digitais*. Congresso de Leitura do Brasil. 17º. 2009, Campinas. Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: Unicamp/FE;ALB, 2009. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivo->



morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_3534.pdf>.
Acesso em: 01 out. 2011.

INTERNET WORLD STATS. Disponível em:
<<http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

LEFFA, Vilson J. *Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993. (Coleção TRANS)

_____. *Cibercultura*. 2ª ed. Tradução por Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MONROE, C.; LIMA, L. *Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada*. Revista Nova escola. Ed. 243 Jun/Jul 2011. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/vygotsky-conceito-aprendizagem-mediada-636187.shtml?page=3>>. Acesso em: 10 out. 2011.

PEREIRA, H. M. A. *Linguagem na internet*. Disponível em:
<http://eden.dei.uc.pt/~hmanuel/A_linguagem_na_Internet.html>. Acesso em: 16 nov. 2011.

REVISTA EXAME ABRIL. *Leitura digital é mais demorada, diz estudo*. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/tecnologia-pessoal/ler-em-tablets-e-mais-demorado-diz-pesquisa-03072010-4.shl>>. Acesso em: 04 jan. 2012.

RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando – Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. Universidade de Minas Gerais – POSLIN, 2008.

TIBURI, Márcia. *Escritora Márcia Tiburi fala sobre prós e contras da leitura digital*. Disponível em:
<<http://congressobrasileirodaleituradigital.wordpress.com/2011/06/24/>>



escritora-marcia-tiburi-fala-sobre-pros-e-contras-da-leitura-digital/>.
Acesso em: 04 jan. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WIKIPÉDIA. *Global Internet usage*. Disponível em:
<http://en.wikipedia.org/wiki/Global_Internet_usage>. Acesso em: 10 nov. 2011.



O SISTEMA DA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM ONLINE: AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM COMUNIDADES VIRTUAIS

Gerson Bruno Forgiarini de Quadros¹

Palavras-chave: Comunidades virtuais, aprendizagem, idiomas.

Resumo: Este estudo tem como objetivo mostrar os aspectos que envolvem a aprendizagem de língua espanhola em uma comunidade virtual de aprendizagem de idiomas conhecida como Livemocha. O propósito dessa comunidade é dar aos aprendizes a possibilidade de compartilhar interesses em comum, como aprender o espanhol, conhecer pessoas e suas culturas. Desse modo, o estudo de caso realizado nesta investigação, considerada netnográfica, buscou compreender, sob a ótica da Teoria da Atividade (TA) e das Comunidades de Aprendizagem, o modo como os estudantes, sujeitos do estudo, se mobilizaram para construir seus conhecimentos em relação a um idioma estrangeiro em um ambiente virtual de aprendizagem. Os dados mostraram que o sistema da atividade de aprendizagem de espanhol, mediado pelo Livemocha, é organizado e regido por regras e divisão de tarefas, assim como os sujeitos nos processos de aprendizagem integram onde o sujeito ora é aluno, ora professor. Identificou-se que os sujeitos integrados à comunidade virtual e com orientação presencial se mantiveram motivados para a sua aprendizagem. Mas à medida que atividades se repetiam e as interações presenciais foram reduzindo houve desinteresse e perda de estímulo. Esse fenômeno se explica pela noção de Entropia Sociointerativa na qual a energia da interatividade na comunidade virtual é fundamental para que ela se sustente.

1. Introdução

Ao longo desses 10 anos, venho estudando os processos de ensino e aprendizagem em meio virtual com auxílio das novas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e chego até aqui com a presente investigação sobre a aprendizagem em uma Comunidade Virtual conhecida como Livemocha. Trata-se de um ambiente virtual que busca promover a aprendizagem de idiomas de forma colaborativa, uma vez que o aprendiz de

¹ Universidade Católica de Pelotas, bolsista de Doutorado da FAPERGS/CAPES – brunojejenyffer@gmail.com

língua estrangeira no Livemocha também passa a ser professor de sua língua materna. Segundo informações do próprio site, a comunidade possui mais de 12 milhões de membros espalhados ao redor do mundo, aprendendo mais de 35 idiomas.

Dada a relevância dessa demanda de pessoas buscando aprender idiomas em redes sociais mediadas por computador, este estudo tem por objetivo geral descrever o processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E\LE) em uma comunidade virtual de aprendizagem, buscando compreender o modo como se estabelecem as relações entre os sujeitos, a comunidade e a aprendizagem colaborativa.

2. As tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Autores como Warschauer e Kern (2000) comentam que o computador, desde a década de 60, vem sendo utilizado no ensino de línguas e que décadas depois se configurou numa ferramenta significativa no campo do ensino de línguas estrangeiras. Com o computador, a informatização ampliou as possibilidades de ensino-aprendizagem de idiomas.

Por meio da rede mundial de computadores (web) é possível construir o conhecimento da língua e da cultura estrangeira. Nesse sentido, o uso das tecnologias no ensino de línguas vem sendo amplamente explorado por muitos linguístas aplicados e estudiosos como Paiva (2005), Leffa (2006), Vetromille-Castro (2007) e outros.

A inserção da tecnologia no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras tem contribuído para uma mudança na vida dos agentes de aprendizagem. Eles sempre foram facilitadores e hoje já se ensaiam no mundo virtual, visando a troca de informações e incentivando a construção do próprio conhecimento ao realizar atividades online. Dessa forma, Fahí (2008) acredita que o impacto da mídia se tornou dominante nesse processo ensino e aprendizagem.

Paiva (2005) diz que a Internet na aprendizagem de um idioma estrangeiro propicia um ambiente rico para construção de conhecimento,

sendo próspero para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a Internet dá ao aprendiz uma gama de oportunidades para a interatividade, possibilitando a inserção dele em uma comunidade mundial de outros tantos aprendizes e falantes de outras línguas, na qual há a possibilidade de comunicação em contextos reais.

3. Comunidades virtuais de aprendizagem

Inicialmente Lave e Wenger (1991) conceberam uma Comunidade de Prática como um agrupamento de relações entre indivíduos, ações e mundo, no transcorrer do tempo e em relação com outras comunidades tangenciais ou justapostas. Ao longo dos anos, diversas definições apareceram desde que Lave e Wenger (1991) propuseram inicialmente o termo "Comunidades de Prática". Por entender que a maioria dessas definições faz referência à importância de se compartilhar um determinado assunto dentro de um grupo, como meio para construir um aprendizado informal, utilizo para este estudo a definição de "Comunidades de Aprendizagem" e posteriormente agrego o aspecto virtual da mesma.

Procuro, preliminarmente, me apoiar na compreensão das Comunidades de Aprendizagem (CA). Essas CAs são definidas, segundo Wenger como grupos de indivíduos que compartilham informações mutuamente. Eles se envolvem num aprendizado coletivo/interativo sobre um determinado tema e aprofundam seus conhecimentos sobre assunto, interagindo com frequência e regularidade.

Wenger, McDermott e Snyder (2002) incluem na definição de Comunidades de Aprendizagem o aspecto da virtualidade. Para os autores, a noção de Comunidade Virtual de Aprendizagem significa muito mais do que um grupo trabalhando à distância, devendo ser entendida como um grupo que possui um objetivo em comum, baseado a sua atividade em trocas regulares e mútuas de informação.

De acordo com Lévy (1999) uma comunidade virtual trata de uma associação de indivíduos interagindo mutuamente por meio de computadores interconectados. Assim, os indivíduos dessa associação

consolidam seus laços sociais por compartilhar afinidades de interesses de determinados temas, por intermédio da cooperação mútua, independentemente dos aspectos geográficos e suas possíveis filiações institucionais.

4. Elementos estruturais de uma comunidade virtual de aprendizagem

Para melhor compreender como uma comunidade de aprendizagem se estrutura, Wenger, McDermott & Snyder (2002) descortinam sobre três elementos essenciais: o domínio, a comunidade e a prática.

a) O Domínio - Uma comunidade não se restringe em um agregado de pessoas ou uma rede de conexões entre os indivíduos. Para o autor, existe uma similitude determinada por um domínio compartilhado de interesses.

b) A Comunidade - Wenger, McDermott & Snyder (2002) entendem que os integrantes de uma comunidade, seja ela presencial ou virtual, se envolvem em ações conjuntas, visando a partilha de informações com a construção de laços sociais que os permitam construir o conhecimento uns com os outros.

c) A Prática - Trata-se de um conjunto de atividades que podem engendrar vários elementos como experiências, histórias, ferramentas, modos de resolução de problemas e etc. Wenger, McDermott & Snyder(2002) salientam que a prática é caracterizada por um agregado de planos de trabalho, dados, estilos, ações de linguagem que são compartilhados pelos membros da comunidade.

5. Teoria da Atividade: o sistema da atividade de aprendizagem

A TA é um modelo teórico e interdisciplinar voltado a entender as diferentes ações humanas em contextos sociais e individuais dentro de seus processos de desenvolvimento. Heemann (2010) aborda a noção de atividade como sendo um modo de atividade dirigida a um objeto. Para a autora, as atividades humanas se localizam sempre em um contexto e não

há como compreender essas ações sem relacionar ao contexto da TA. Para Kuutti (apud Heemann, 2010), a transformação do objeto em um determinado resultado sinaliza que existe uma atividade. Dessa forma, as ações de um aprendiz existem para “transformar objetos em resultados” segundo o autor.

O entendimento das noções de ações e operações trouxe contribuições para compreensão da atividade de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Engeström (1999), por sua vez, deu início a uma nova versão, introduzindo novos elementos no Modelo Triangular Expandido ou Sistema de Atividade Humano, que incorpora os aspectos socioculturais conforme figura a seguir:

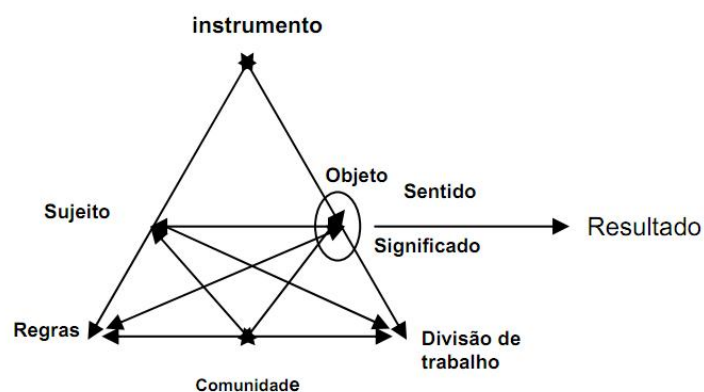


Figura 1. Modelo adaptado de Engeström (1999)

A seguir descrevo, de forma detalhada, cada um desses componentes do Modelo Triangular Expandido proposto por Engeström:

a) Sujeito- A noção de sujeito pode ser entendida sob dois aspectos. Primeiro, trata do aspecto individual que, em uma atividade coletiva, pratica uma ação mediada por um artefato direcionado a um objeto. O segundo aspecto abarca o sujeito como o grupo de indivíduos que compartilham compreensões compatíveis de objeto.

b) Instrumento / Ferramenta - A concepção de ferramenta, artefato ou instrumento remete ao aspecto da mediação de uma determinada atividade humana com o uso da matéria física e psicológica.

c) Objeto (e Motivo) - O objeto faz referência aos motivos da atividade humana, fazendo com que as pessoas "controlem seus próprios motivos e comportamento ao realizar a atividade" (Heemann, 2010, p.5). Essa atividade está orientada a alcançar os objetivos. Nesse sentido, o termo objetivo pode substituir a noção de objeto, antes abordado por.

d) Regras- Na coletividade existem regras que orientam o trabalho em grupo. Isso intervém no modo como a atividade vai se desenvolver. Pallof e Pratt (2002). Para eles, a forma acordada sobre o modo como o coletivo vai se relacionar e seus objetivos possibilitam que o grupo a siga adiante.

e) Comunidade - indivíduos que se relacionam indiretamente na construção do objeto. Arruda (2006) cita como exemplo a comunidade escolar, onde professores, direção, coordenação, funcionários, alunos, pais são sujeitos que a constitui.

f) Divisão de Trabalho - Trata-se da função de cada sujeito na atividade. Consoante Engeström (1999), essa divisão de trabalhos/tarefas tem por finalidade organizar o modo como o objeto/objetivo da atividade vai ser alcançado. Conforme diz Engeström, o trabalho é distribuído aos participantes da comunidade conforme as suas habilidades e características.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

A preocupação inicial é caracterizar o tipo de estudo que é realizado. Segundo Bogdan e Biklen (1998), este estudo possui uma abordagem qualitativa por enfatizar a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. O foco de investigação se dá a partir de narrativas e imagens que os indivíduos publicam na Internet, o que para Kozinets (2010) é considerada uma Etnografia online ou Netnografia onde os dados coletado são extraídos em forma digital.

O método escolhido para essa investigação foi o Estudo de Caso por representar uma forma se investigar com muita propriedade a comunidade do Livemocha seguindo conjunto de procedimentos pré-especificados (Yin, 2001). O estudo de caso, consoante Leffa (2006), enfatiza a descrição

detalhada de uma determinada atividade sem a preocupação de encontrar uma verdade universal e generalizável.

Os sujeitos desta pesquisa são quatro alunos com idades entre 15 e 17 anos, da Escola Estadual de Ensino Médio Mário Quintana, na cidade de Bagé-RS. A pesquisa ocorreu no período de maio de 2010 a março de 2011. Eles realizaram um curso de espanhol pela Internet, mais especificamente no Livemocha (www.Livemocha.com) e, a partir daí, transcorreu toda a ação investigativa.

A operacionalização da pesquisa se deu inicialmente pelo trabalho de campo, onde fiz o convite aos sujeitos para participarem desse estudo. Dentre os meus procedimentos, a observação participante foi o meu principal campo de atuação, tendo em vista dois aspectos: observação presencial e virtual. A partir daí, todos os dados são devidamente documentados nas minhas notas de campo conforme recomenda Straub et al. (2011).

No que se refere ao processo de organização, codificação dos dados um importante recurso que foi empregado: o programa de computador Nvivo (Figura 2). Trata-se de um CAQDAS sigla em inglês (Computer-aided qualitative data analysis software) que define os programas de computador orientados para o auxílio na análise de qualitativa. Esse software serviu para ajudar o pesquisador no gerenciamento das informações dessa investigação.

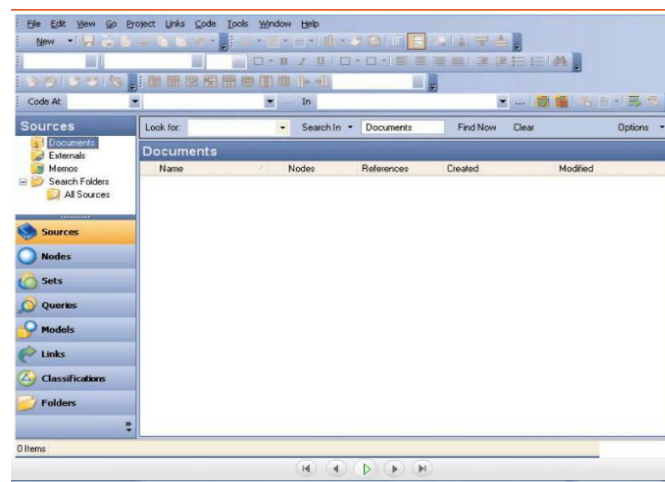


Figura 2. Interface de abertura do Nvivo

Para Guizzo, Krzimirski e Oliveira (2010) e Cação (2010), o Nvivo administra uma gama de dados que tenham algo em comum. Nessa investigação, o programa é explorado para fazer a codificação, organização, análise comparativa e detalhada dos dados o que auxiliou na atribuição de conceitos que significam ideias oriundas dos textos informados pelos investigados, buscando dar uma explicação ou resposta sobre o que foi tratado ou referenciado.

Nesse sentido, o Nvivo me permitiu, ao longo deste estudo, criar categorias, codificar, filtrar, questionar os dados para responder as questões levantadas para a compreensão da temática estudada.

4. A aprendizagem de idiomas online sob a ótica da Teoria da Atividade

Quando pensei em realizar este estudo sobre comunidades virtuais de aprendizagem de idiomas optei por estudar a TA onde as vertentes epistemológicas de Vygotsky, retomadas por Leontiev e Engeström me levaram ao Modelo Triangular Expandido. A seguir, usando a figura 3, apresento detalhadamente uma análise descritiva das atividades dos sujeitos nesse processo de aprendizagem virtual e os elementos envolvidos sob a ótica do Modelo proposto por Engeström (1999):

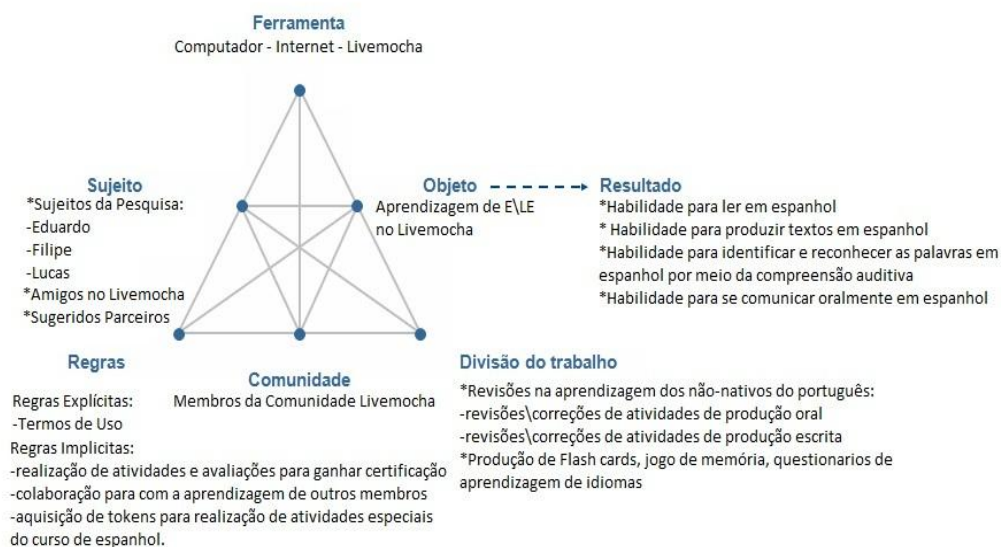


Figura 3. Sistema da Atividade de Aprendizagem de Espanhol no Livemocha

A aprendizagem do espanhol no Livemocha é interpretada na teoria como o objeto/motivo. Os sujeitos motivados a aprender o idioma estrangeiro buscam transformar esse objeto em resultado. Essa transformação só foi possível por conta do domínio oriundo da prática com acertos e erros que os sujeitos tiveram sobre o computador e todas as possibilidades tecnológicas. A Internet, em especial, o site do Livemocha, é vista na TA como a ferramenta de mediação.

Dessa forma, a comunidade, que é composta pelos sujeitos e regida por regras, determina a divisão de tarefas para seus membros, onde o objetivo foi transformar o objeto em resultado, o que na teoria é compreendida como o desenvolvimento das habilidades comunicativas no E\LE.

5. Identificação de categorias conceituais

Nas análises dos dados coletados, em especial as entrevistas, usei elementos metodológicos, propostos por Glaser (2011), de estudos com *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada nos Dados para identificar categorias conceituais e aspectos particulares de aprendizagem dos sujeitos. A partir da análise desses dados, pude identificar três categorias conceituais:

a) Atenção e motivação para a aprendizagem - durante as observações presenciais percebi os alunos motivados a realizarem as suas atividades e verifiquei também que os recursos didáticos do ambiente virtual interferem nesse processo. Keller (2008) destaca que um nível elevado de atenção ou curiosidade é despertado por meio de problemas não resolvidos e outras técnicas para estimular um senso de instrução do aluno. Consoante o autor, esse tipo de atividade prática desafia o aluno a interpretar as imagens, relacionando as frases em espanhol com a compreensão auditiva. À medida que o aluno avança no curso, o grau de complexidade das atividades aumenta e promove o desenvolvimento da compreensão leitora, visual e auditiva. O autor destaca que essas

estratégias fazem com que os alunos se mantenham envolvidos nas propostas de aprendizagem se mantendo atentos e espertos no Livemocha.

b) Confiança e domínio sobre a ferramenta - alguns relatos dos sujeitos investigados abordam questões sobre atividades que conseguem ou não realizar sem se preocuparem com resultados, mas sim com o próprio rendimento. Independentemente de um sujeito realizar as atividades em grupo ou individualmente, vejo o Livemocha como um ambiente que proporciona as condições de aprendizagem e, a meu ver, respeita as individualidades de aprendizagem de seus membros e ao mesmo tempo oportunizando atividades que busquem atender às necessidades dos aprendizes na CVA. Nesses casos, Keller (2008) reforça a minha compreensão sobre a “confiança” que o aprendiz adquire ao realizar uma determinada atividade. O autor destaca que ela é alcançada quando um sujeito cria expectativas positivas para o sucesso, passa por uma experiência em condições de dificuldade, demonstrando todas as habilidades e esforços próprios ao invés de depender de fatores externos como a sorte ou a própria dificuldade da tarefa.

c) O desinteresse pela aprendizagem - os depoimentos dos sujeitos tratam sobre elementos que incidiram / afetaram negativamente sobre a motivação e o interesse por seguir realizando as atividades do curso. No relato de Eduardo, fica expressa a desmotivação por conta do recesso de férias e término da das observações presenciais, onde os sujeitos eram reunidos, pelo menos, duas vezes por semana:

Eduardo (Março, 2011) - E tipo, quando o cara ganhava a gente tinha que revisar e daí a gente já aprendia junto, mas tipo, depois das férias eu parei um pouco de fazer o curso. [...] não tenho mais a mesma motivação porque antes a gente tinha terça e quinta aqui no laboratório, mas depois nas férias tu tem um monte de coisas pra fazer e antes a gente tinha aqui no colégio com todo mundo junto. Aquela parada ali dos mochapoints nas revisões era pouco ponto pra muito trabalho. (cód.10a).

Esses fenômenos podem ser explicados sob o que Vetromille-Castro (2007) entende como “Ciclos solidários”. Para o autor, essa noção de ciclo solidário diz respeito a uma atividade colaborativa, mediada pela interação, onde um sujeito ou grupo dispensa de alguns valores e metas próprias para os outros integrantes, estimulando a continuidade ou o cessar das interações, estando automaticamente relacionado ao trabalho em grupo.

Dependendo do tipo de atividade colaborativa, Keller (2008) complementa que as pessoas se adaptam aos estímulos de rotina, não importando o quão interessante uma determinada técnica ou estratégia seja os aprendizes acabam por perder o interesse ao longo do tempo. Nesse sentido, os fatores externos como a ausência de colegas, professores presenciais, falta de reciprocidade para a realização de uma determinada atividade incide diretamente no encerramento parcial ou total dessa atividade ou ciclo.

5. Conclusões

Aprender um idioma por meio de uma rede social já é realidade. Segundo o site do Livemocha, mais de 12 milhões de pessoas são membros dessa comunidade, onde cerca de 5 milhões são brasileiros aprendendo uma nova língua por meio de recursos como bate-papo, recursos multimídia – como vídeos de aprendizado, e-books, audio-books e outros materiais de estudo.

Os dados sugerem que, mesmo um ambiente virtual possuindo os melhores recursos disponíveis para a aprendizagem, é relevante a aprendizagem ser acompanhada por uma pessoa com mais experiência ou mesmo um professor. Esse fator é para a manutenção e sustentação dessa aprendizagem virtual. É evidente que essa realidade dependerá de uma iniciativa pessoal.

Outro ponto que quero acrescentar é o aspecto social deste método de aprendizagem online, pois o sujeito está imerso em uma realidade de aprendizagem autêntica, com a possibilidade de estabelecer laços de amizade e parceria autênticos, podendo ser valiosos para o futuro desses

aprendizes. Nesse sentido os nativos de uma determinada língua meta seriam capazes de dar aos sujeitos ajuda adicional fora da sala de aula.

A integração da tecnologia na aprendizagem de línguas pode potencializar a aprendizagem dos alunos. No entanto, o professor precisa manter um monitoramento efetivo a fim de verificar a eficiência dos alunos nesse ambiente virtual, buscando regular as estratégias e evitar que os alunos se dispersem ou se desinteressem pelo aprendizado online.

6. Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FAHI, P. J. Characteristics of interactive online learning media. In: Terry Anderson (org). **The theory and practice of online learning**. 2 ed. AU Press, Athabasca University, 2008.

GLASER, B. **What's the Grounded Theory?** Disponível em: <http://www.groundedtheory.com/what-is-gt.aspx>. Acesso em: 23/01/2011.

GUIZZO B. S.; KRZIMINSKI C. O.; OLIVEIRA D. L. L. C. **O Software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados**: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/viewFile/4437/2363>>. Acesso em: 15/05/2010.

HEEMANN, Christiane. **A formação de uma comunidade virtual de aprendizagem sob a perspectiva da teoria da atividade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, 2010.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Pesquisa em Linguística Aplicada**. Pelotas: Educat, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.



LAVE J.; WENGER, E. **Situated Learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press, 1991.

KELLER, J. M. First principles of motivation to learn and e-learning. **Distance Education**, Vol. 29, nº 2, 2008. p.175 – 185.

KOZINETS, R. **Netnography**: doing ethnographic research online. Sage, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópio**. São Leopoldo. v. 3, n.1, p.5-12, jan/abr. 2005.

VETROMILLE-CASTRO, R. A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas. 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, UFRGS, 2007. In LEFFA, Wilson J. (Compilador). **TELA** (Textos em Linguística Aplicada) [DVD]. 4. ed. Pelotas: Educat, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WARSCHAUER, M.; KERN, R. **Network-based language teaching**: Concepts and practice. Cambridge: Cambridge University Press Applied Linguistics Series, 2000.

WENGER, E. **Communities of practice: a brief introduction**. Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory/index.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

_____.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**. A guide to managing Knowledge. Boston: HBS Press, 2002.



TECNOLOGIA EDUCACIONAL X ESPAÇO ESCOLAR: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Daiane Pereira de Souza¹

Palavras-chave: Possibilidades, Prática, Tecnologia Educacional.

Resumo: Este texto permeia a análise crítica, tendo como aporte o contexto tecnológico escolar atual, acerca das condições disponibilizadas para o uso destas tecnologias evidenciando as contradições, possibilidades e desafios desta prática voltada ao uso do computador, fomentando a reflexão deste ato como intenção do educador para uma prática educativa de qualidade. A sugestão de metodologia, a princípio é a pesquisa-ação, sendo potencializada pelo trabalho colaborativo e democrático dos educadores, tendo como aporte teórico o materialismo dialético, para uma compreensão de realidade focada na ação. Com a efetivação deste estudo, busca-se auxiliar para a distribuição equitativa dos recursos tecnológicos de aprendizagem disponibilizados na instituição de ensino para uma prática educativa, além da incorporação destes na estruturação do trabalho pedagógico, levando em consideração que estes recursos tecnológicos favorecem a interação.

1 Introdução

Este texto parte da inquietação quanto ao uso das tecnologias dentro do espaço da sala de aula, bem como sua contribuição para que a prática docente venha a tornar-se significativa e a organização do trabalho pedagógico seja contemplada com a utilização destas ferramentas tecnológicas disponíveis no âmbito educacional.

Nesta perspectiva o texto que segue vem estruturado em tópicos distintos para que a compreensão seja relevante acerca das temáticas apresentadas; sendo o primeiro relacionado à democracia como elemento fundamental para que a gestão escolar possa reunir as condições para um trabalho pedagógico que atende as necessidades do público ao qual se destina.

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), bemdaia@hotmail.com



No tópico seguinte, temos uma análise referente as possíveis contradições que se encontram incutidas na ação educativa que engessa a utilização dos diferentes recursos tecnológicos disponíveis na escola. No tópico que segue são descritos métodos avaliativos para que se possa compreender quais as possibilidades e desafios que são considerados como obstáculos para a incorporação das tecnologias na sua totalidade na ação docente.

Finalizando, o último tópico discute acerca da necessidade de reunir as condições necessárias e viáveis para que as tecnologias venham a fazer parte interinamente do fazer pedagógico com vistas para uma educação de qualidade, mostrando que pode se estabelecer uma parceria possível, em que as ações docentes podem envolver a tecnologia de forma efetiva, contribuindo para ações inovadoras e que realmente podem promover a aprendizagem do alunado.

A necessidade de estudos focados neste tema, devido à influência que na atualidade, os recursos tecnológicos vêm despertando nos educandos, independente da faixa etária, havendo a necessidade de discussões que possibilitem a compreensão do caráter pedagógico destes recursos, que vem sendo disponibilizados nas instituições de ensino, destacando a relevância do educador, como agente mediador da prática permeada pelas tecnologias.

2 Trabalho coletivo e Prática docente: Condições necessárias para a democratização

Para grande parte da população, a instituição de ensino, pode e é considerada como o único veículo pelo qual esta população tem acesso ao conhecimento histórico, sendo o meio pelo qual vem a reunir as condições necessárias para a sua formação como sujeito humano. Tendo como base esta afirmação, faz-se necessário pensar o fazer pedagógico com imensa responsabilidade, entendendo a importância da intenção da prática docente, para a constituição de uma ação que venha a superar a compreensão

fragmentada do processo educacional e alcançar um nível de ações que na totalidade contemplem o processo educacional.

De acordo com Saviani (2008), a particularidade da educação, tendo o aspecto de uma natureza secundária, acontece por intermédio das interações pedagógicas que são definidas historicamente pelo entrave existente entre os homens e mulheres. Segundo ele “é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (p.18). Neste pressuposto, reunir as condições necessárias para o processo educativo através da coletividade contribui para uma estruturação que tem como fundamento o trabalho democrático.

Segundo Gentili e Alencar (2001), a conversação no grupo pode contribuir para o aumento da esperança e estimular a solidariedade entre os indivíduos que fazem parte deste coletivo, potencializando a mudança no espaço da instituição de ensino, oportunizando o compartilhamento de conhecimentos, sendo assim de acordo com os autores, “os docentes têm a obrigação de potencializar sonhos e possibilidades, vencendo a renitente amargura, recuperando a fundamental jovialidade – rebelde e transformadora” (GENTILI E ALENCAR, 2001, p. 22). Sendo assim, a necessidade de uma ação baseada no coletivo e na democracia para que as possibilidades de unir o grupo para que estes apresentem as condições de atuar diante de desafios e contradições, organizando a educação necessária para o público infanto-juvenil.

3 Tecnologias Educacionais e Contradições: Relação presente no espaço educativo

Tornar o espaço escolar um ambiente democrático e, contudo contribuir para que os recursos tecnológicos de aprendizagem que estão disponibilizados venham a ser utilizados é um imenso desafio aos educadores que apresentam pré-disposição para incorporá-los a prática cotidiana. Ação que demanda do educador o anseio em fazer diferente, ou seja, transformar a prática usual, bem como, agrupa uma série de outras



exigências, como formação deste profissional, ação política, responsabilidade e compromisso.

As questões que envolvem o uso das tecnologias no espaço escolar devem ser co-relacionadas com a necessidade de transformações e adaptações que o homem vem necessitando ao longo do tempo, sendo assim a necessidade de compreender o ato de instrumentalização do ser humano na sua totalidade e das relações sociais que influem para a materialização das mudanças necessárias.

A partir da existência do homem, quando este compreendeu e reuniu as condições para organizar suas ações sobre a natureza, infinitos recursos e tecnologias foram construídos, vindo ao encontro de adaptações deste ser, ou seja, a maneira com que viviam aos poucos fora modificada. As invenções criadas para melhorar as condições de vida vinham a deslumbrar o próprio criador, o homem. Para Pinto foi "no súbito da potência humana, que abriu ao homem perspectivas de ação sobre a natureza, de aquisição de conhecimentos e de possível modificação de sua própria estrutura orgânica e psíquica com que nunca teria alguém podido sonhar" (PINTO, 2005, p.5).

No âmbito da instituição de ensino, levando em consideração a cronologia histórica, as mudanças vêm ocorrendo de maneira vagarosa, entretanto podem ser observadas. Os recursos tecnológicos, tomando como premissa o computador, como recurso de aprendizagem que oportuniza a educação de qualidade ainda pode ser considerado para muitos sujeitos uma realidade distante da sua compreensão. Porém, ele torna-se cada vez mais presente no contexto familiar e educacional.

Os avanços tecnológicos vêm mudando bruscamente a maneira com que grande parte da humanidade vive, bem como este nível de transformação vem influenciando na gama de recursos tecnológicos pedagógicos, entretanto não se pode esquecer que nem todos usufruem destes avanços, sendo que alguns em partes ainda insignificantes.

Recorrendo as idéias de Pinto no trecho em que afirma que "a função da tecnologia coincide com a promoção da liberdade pelas perspectivas que



abre ao homem para refletir sobre si, seus problemas e exigências” (PINTO, 2005, p. 792). Levando em consideração esta citação, compreendo que na atualidade os recursos tecnológicos auxiliam de forma significativa no processo de ensinar e aprender, oportunizando a apropriação de um leque de saberes que possibilitam a organização de concepções referente a realidades até então inviáveis considerando os raros recursos pedagógicos disponíveis na escola.

No decorrer das reflexões que permeiam o uso das tecnologias no contexto educacional cabe destacar alguns aspectos que influenciam para a compreensão da relevância destes recursos na ação educativa, pois entender que benefícios e prejuízos estes recursos podem vir a potencializar no fazer pedagógico, as condições para utilização são adequadas, na atualidade as tecnologias mesmo que com acessibilidade quase na totalidade ainda apresenta desafios a serem transpostos vem ao encontro de ações significativas.

Com a premissa de conhecer a realidade tecnológica do contexto escolar bem como seu caráter histórico-social para assim poder organizar uma ação educativa de qualidade Crochik (1998, p. 111) afirma que “a ênfase é dada ao processo da educação, ou melhor, ao processo de aprendizagem que leve ao pensamento crítico”.

Para um melhor entendimento desta concepção recorro à compreensão que “encara a tecnologia educacional como uma utilização estratégica e consciente de princípios, métodos e técnicas que possam contribuir para reorientação e melhoria do ensino, dentro de uma perspectiva globalizante, histórica e crítica”. (MAZZI, 1986, p.46 apud CROCHIK, ibidem, p.111). Estruturar uma prática educacional, fazendo uso dos recursos midiáticos disponibilizados no espaço escolar com qualidade deve ter por objetivo a formação de um sujeito consciente de seu papel social, cidadão crítico com capacidade de reunir as condições necessárias para atuar e transformar a realidade.

Esta análise emergiu dos aspectos citados que influenciam para a compreensão do uso das tecnologias educacionais. Buscou-se um aporte

teórico com vistas no materialismo dialético, pois estas concepções trazem a discussão o entendimento da existência. "É justamente a concepção que procura compreender e explicar o todos desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo" (SAVIANI, 2008, p. 141), com base neste entendimento que a concepção de tecnologia educacional, os desafios, contradições e possibilidades para a incorporação destes no espaço educacional como recurso de aprendizagem serão analisados.

4 Ação Educativa e Tecnologias Educacionais: Contextualizando desafios e possibilidades

Para a efetivação de uma ação na instituição de ensino de incorporação dos recursos tecnológicos de modo a contribuir para a organização do fazer pedagógico, tendo como aporte as reflexões aqui realizadas, faz-se necessário pensar, primeiramente, em um ambiente virtual de aprendizagem. Este espaço deve ser inserido na metodologia de ação desta instituição, ambiente destinado à aprendizagem com objetivo primordial de facilitar a ação educacional.

Neste contexto, a terminologia ambiente virtual de aprendizagem é utilizada para definir o ato de utilização de recursos tecnológicos com finalidade de contribuir para a aprendizagem. Este termo possui outros conceitos, porém neste momento definirá o uso destes recursos no âmbito educacional, ou seja, neste estudo esta será a definição considerada.

O objetivo deste estudo é o de reunir, tendo como base o fazer colaborativo e coletivo, as condições para identificar os recursos para a estruturação de um ambiente virtual de aprendizagem que oportunize a interação da comunidade escolar, por meio deste trabalho pedagógico tecnológico, bem como ofertar as possibilidades para que o trabalho docente, fazendo uso das tecnologias seja relevante para a prática na sala de aula.

A estruturação de um ambiente virtual de aprendizagem dentro do espaço escolar exige a utilização de diversos recursos midiáticos, alguns destes ofertados através da internet, nesta perspectiva Teruya (2006, p. 94) diz que “as tecnologias da informação e comunicação facilitam o acesso a textos, documentos e mapas. Todo acesso a informações, de forma rápida via internet e via rede, contribui para melhorar o ensino”.

Algumas possibilidades para que a ação da comunidade escolar venha a ser relevante para a inserção das tecnologias educacionais no espaço da escola é a interação e atuação consciente e responsável da produção de materiais para este ambiente virtual de aprendizagem. Transformar a prática tradicional em condições para a integração entre o computador e a ação, de maneira significativa e democrática.

Dentre as possibilidades, apresento algumas que podem vir a promover a ação transformadora, através da pesquisa e avaliação, por parte da comunidade escolar, no decorrer do processo de ensinar e aprender fazendo uso das tecnologias educacionais. Compreendo que as sugestões têm o intuito de auxiliar, para um refletir o planejamento do fazer pedagógico, vindo a enriquecer o fazer no espaço da sala de aula.

As tecnologias educacionais possibilitam diferentes recursos que podem vir a contribuir para que a ação educativa venha a ser de qualidade, dentre eles pode-se destacar a apresentação de slides, onde o educador pode vir a enriquecer suas aulas, através da exposição dinâmica de imagens, podendo materializar através da imagem realidades antes apresentadas apenas pela oralidade.

Outro recurso que o computador oferta, sem a necessidade de estar conectado a internet são as planilhas eletrônicas que possibilitam a interação do educando com os conteúdos abordados, por meio de caça-palavras, cruzadinhas; pode ser utilizada para a construção de gráficos, tabelas, enfim... um excelente recurso que pouco é explorado.

A conexão a internet oportuniza diversas ferramentas de relevância para a ação educativa, podemos destacar a webquest² que potencializa uma metodologia de ação de pesquisa totalmente orientada pelo educador; o blog³ é um diário que pode ser criado e editado de forma atrativa tornando a sua acessibilidade aspecto positivo para a aprendizagem.

Outro recurso com uma gama de possibilidades para a boa ação pedagógica são os correios eletrônicos ou e-mails, pois oportuniza a comunicação entre os usuários, neste caso entre educando-educador, neste recurso podem ser disponibilizadas imagens, arquivos e textos, pode ser uma ferramenta para compartilhamento de informações e produções entre educando e educador. Entre os softwares, podemos destacar o comeeko⁴ e o hagáquê⁵, estes são ferramentas para a criação de histórias em quadrinhos. Contribuindo para desenvolver a criatividade dos educandos.

Neste ensaio são apresentadas algumas das diversas possibilidades que a informática oportuniza. Entretanto, cabe ao educador a avaliação e o planejamento adequado dos objetivos a serem atingidos com cada recurso que dispõe. Cabe a seleção de maneira crítica da ferramenta a ser utilizada, para que esta contribua efetivamente para a formação dos saberes do educando.

5 Tecnologia Educacional e Prática Docente: Parceria Possível

A prática docente com a utilização da tecnologia, ainda é uma ação pouco observada no espaço escolar, ação de poucos docentes, restrita a práticas isoladas que em sua maioria não tem embasamento para tal, o que não potencializa a reflexão referente ao processo de ensinar e aprender. Sendo assim a incorporação dos aparatos tecnológicos na prática de maneira efetiva exige a reflexão acerca dos recursos disponibilizados na instituição.

² Maiores informações em www.portalwebquest.net/pdfs/webquestgiliancris.pdf

³ Maiores informações em <http://www.infoescola.com/informatica/o-que-sao-blogs/>

⁴ Maiores informações em <http://professorcarlinhos.pbworks.com/f/comeeko.pdf>

⁵ Maiores informações em <http://penta3.ufrgs.br/tutoriais/hagaque/>

Levando em consideração a práxis como sendo uma das ações necessárias para sanar as necessidades produzidas pela humanidade, sendo assim esta práxis é um fazer que possibilita a ação-reflexão-ação, permite atuar na realidade, transformando o mundo em uma nova realidade.

Nesta perspectiva a práxis vem ao encontro de uma relação satisfatória entre ação e teoria, neste pressuposto a atividade pode vir a ser focada com relevância se a ação estiver embasada teoricamente. Neste sentido para que a práxis pedagógica possa vir a ser organizada tendo como recurso de aprendizagem essencial a utilização da tecnologia excluindo o comodismo, deve-se estruturar as ações com base na discussão coletiva, com base teórica para fundamentar as ações.

Para que a inserção das tecnologias na prática pedagógica venha ao encontro de uma atividade motivadora e relevante, cabe ao educador mediador buscar uma nova reflexão a cada ação executada para que possa vir a organizar sua ação educativa com aporte teórico e base nos resultados para que assim efetive sua ação docente com o uso dos recursos tecnológicos.

6 Considerações finais

Busca-se com este ensaio apresentar reflexões acerca das inquietações que circundam a utilização das tecnologias dentro do espaço escolar. Contudo, não se pretende responder pontualmente todas as questões que envolvem a problemática das tecnologias educacionais. O estudo demonstra a possibilidade de uma ação relevante tendo como aporte, em especial, o trabalho coletivo que contribuirá para ações efetivas de ação educativa.

Mesmo com os avanços hoje apresentados com relação as tecnologias no âmbito educacional, a análise da sua aplicabilidade é de suma importância, vindo a contribuir para a organização da ação educativa, baseado na reflexão, com o uso das tecnologias de forma que permita a inserção destas na efetivação da prática pedagógica.



As contradições existentes entre número de aparatos tecnológicos disponibilizados, profissionais arredios em incorporar o novo em sua prática, interesse da comunidade escolar como um todo em renovar a ação, permeiam as práticas que envolvem o uso destes recursos.

Buscar metodologias que reúnam as condições para uma ação educativa de qualidade com o uso das tecnologias como possibilidade para a instauração de práticas que visem a democratização e significado na aprendizagem demonstra comprometimento dos profissionais com a grande parte da sociedade.

Referências bibliográficas

CROCHIK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, 2v.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.



INTEGRAÇÃO E CONVERGÊNCIA DAS MODALIDADES EDUCACIONAIS: REFLEXÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA NO MOODLE ORIENTADA PELA TEORIA DA ATIVIDADE

Taís Fim Alberti¹
Evelin Melo Mintegui²
Lorena Miranda de Miranda³

Palavras-chave: Teoria da Atividade, Integração, Convergência.

Resumo: Com incentivo das políticas públicas (Edital nº 015/2010/CAPES/DED) voltadas para o fomento ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos cursos de graduação e, aproveitando o momento de intensas discussões no âmbito da UAB/UFSM para concretizar ações de integração e convergência das modalidades educacionais apresentamos algumas reflexões que fizeram parte de ações de integração das tecnologias educacionais em rede em uma disciplina ofertada em cursos de graduação presencial da referida universidade. Ao encerrar a disciplina com a transformação dos modos de ser, pensar e agir do grupo, surgiu a ideia dessa escrita colaborativa com intenção de compartilhar a produção do conhecimento que esse processo de integração e convergência das modalidades educacionais oportunizou. Dessa forma, além dessa inserção (teórica-prática) das tecnologias de informação e comunicação e de novas modalidades educacionais, também refletimos de forma ativo-crítica sobre as possibilidades das mesmas na apropriação dos conhecimentos teóricos, fundamentais na formação psíquica e intelectual dos sujeitos.

1. Orientações Teóricas para Atividades de Estudo Mediadas por Tecnologias Educacionais em Rede

1.1 Teoria da Atividade

Nossa prática docente está orientada pelos pressupostos da Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1998, 2004), mais especificamente a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978) que tem seus desdobramentos um dos conceitos fundamentais na escolarização: o conceito de atividade de estudo

1 UFSM - taisfim@nte.ufsm.br
2 UFSM - evelinmintegui@yahoo.com.br
3 UFSM - lorenamiranda@pop.com.br

(DAVIDOV, 1988). Temos, então, na concepção sociocultural que a **atividade** é um conceito explicativo do processo de **mediação**. A atividade mediatiza a relação entre sujeito e a realidade objetiva. O ser humano não reage mecanicamente aos estímulos do meio em que está inserido, mas sim pela sua atividade, em contato com os objetos e fenômenos do meio. Assim age sobre eles, transforma-os e transforma a si mesmo. Para Leontiev (1978) atividade é um processo que é provocado e orientado por um motivo. Ou seja, para haver uma atividade precisa existir uma relação entre motivos. A atividade é um sistema coletivo derivado de um objeto e de um motivo. O que impulsiona a direção da atividade é o motivo.

Dessa forma, por atividade, designamos "os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato daquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o sujeito a uma dada atividade, isto é, com o motivo" (ibid., 1978, p. 296) A decomposição de uma ação supõe que o "sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e o seu objeto. Se não a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito" (ibid., 1978, p. 79). Com a ação (que é entendida como a unidade principal da atividade humana), surge assim a "unidade" fundamental, social por natureza, do psiquismo humano, o sentido racional para o ser humano daquilo para o qual sua atividade se orienta. Nessa relação o sujeito precisa ter presente a ligação que existe entre o objeto de uma ação (seu fim) e o gerador da atividade (seu motivo).

Assim, Leontiev sugeriu o seguinte desdobramento da atividade: **atividade** corresponde a um **motivo**, **ação** corresponde a um **objetivo** e **operação** está relacionada com as **condições** para sua realização. A ação é o componente básico da atividade. É um meio de realizar a atividade e, conseqüentemente, de satisfazer o motivo. O traço característico de uma ação é o fato de que é sempre orientada para um objetivo. No que diz respeito às operações, estas consistem no modo de execução de uma ação e dependem das condições para a realização de uma determinada ação. A parte operacional de uma ação refere-se às circunstâncias específicas que



estão em volta de sua execução. As operações constituem o meio pelo qual uma ação é realizada e podem ser de ordem prática e intelectual (ações mentais). Na sequência, apresentamos o conceito de Atividades de Estudo.

1.2 Atividades de Estudo

Esse conceito assume papel de destaque na formação do pensamento teórico (formação essa, essencial na escolaridade, seja ela básica ou superior, mediada por tecnologias ou não). Davidov (1988), toma como pressuposto para seus estudos acerca das atividades de estudo desenvolvimentais, a ideia Vygotskyana de que o ensino e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico dos alunos; nelas se expressam as colaborações entre professores e alunos orientadas para que se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual elaboradas pela humanidade. Nesse sentido, o autor coloca que a principal atividade realizada pelos estudantes precisa ser a atividade de estudo. No processo de estudo, com atividades orientadas os alunos aprendem conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos das formas de consciência social, bem como desenvolvem as capacidades surgidas historicamente que estão na base da consciência e do pensamento teórico, ou seja, a reflexão, a análise e o experimento mental. O que diferencia uma atividade de estudo de outras atividades é que aquela tem um conteúdo e uma estrutura especial, ou seja, ela necessariamente exige um planejamento definido com finalidades a serem alcançadas.

Portanto, o autor caracterizou a atividade de estudo da seguinte forma: primeiro ela deve ter todos os **atributos do conceito geral de atividade**, conforme tratamos anteriormente. Segundo, essa atividade tem um **conteúdo específico dirigido ao objeto**. Terceiro, a atividade de estudo envolve uma **criação ou reformulação de elementos**.

Além desses atributos, a atividade de estudo se concretiza em **tarefas** envolvendo **problematizações**. A problematização estimula o pensamento dos alunos no sentido de explicar o que ainda não é conhecido, de assimilar novos conceitos e procedimentos de ação, sendo que, o

desenvolvimento cognitivo está associado à resolução de problemas (DAVIDOV, 1988). A estrutura da atividade de estudo composta por uma tarefa de caráter problemático inclui os seguintes componentes: uma **tarefa** (problema) e **ações** (de aprendizagem, acompanhamento e avaliação). Ou seja, para que uma atividade de estudo tenha potencialidades de desenvolvimento psíquico e intelectual a mesma, deverá ser planejada com tarefas problematizadoras e precisará envolver docentes e discentes em ações de desvelamento conceitual, ações de acompanhamento dos avanços e obstáculos em torno de sua realização e avaliação para saber se as finalidades e objetivos foram concretizados na resolução final da mesma, havendo assim uma reformulação de elementos. Embasados na concepção sociocultural, apresentamos a prática desenvolvida na mediação tecnológica Moodle.

2. Organização Didático-Pedagógica dos Recursos e Atividades no Moodle

O Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) foi desenvolvido por Martin Dougiamas. Seu criador tinha como princípio orientador na construção do Moodle a teoria construcionista social, a qual defende a construção de ideias e conhecimentos em grupos sociais de forma colaborativa, uns para com os outros, criando assim uma cultura de compartilhamento de significados (SALVADOR; PITON-GONÇALVES, 2006). De acordo com Alberti et al (2011) ambientes virtuais com ferramentas de comunicação, informação, recursos e atividades são mediadores centrais para promover integração e convergência das modalidades educacionais pois permitem planejamento, orientação, monitoramento e avaliação para gerenciar um curso ou disciplina.

Nesse sentido, não separamos o par **recurso** e **atividade** no Moodle, pois de acordo com Alberti et al (2011, p. 1343) é possível "organizar os módulos didáticos no AVEA fazendo as relações entre objetivos e finalidades do conteúdo a ser ensinado com as ações e operações que espera-se que o

estudante desenvolva ao realizar as atividades de estudo". Dessa forma, as atividades de estudo propostas estão sempre embasadas pelos conhecimentos teóricos disponibilizados no recurso. Explicitando, temos o box "recursos" no Moodle, o qual consiste na possibilidade de disponibilizar materiais didáticos que contemplam os conhecimentos teóricos necessários a formação acadêmica do estudante. Esse material pode ser organizado na forma de textos diagramados ou mesmo produção de uma página web com links internos e externos, imagens, sons, animações e simulações. Ou seja, é possível explorar as potencialidades hipermediáticas na programação dos módulos didáticos.

No box "atividades" temos disponíveis ferramentas para o planejamento de atividades individuais ou colaborativas. Para a sistematização das atividades de estudo em tarefas de caráter problematizador, propomos a organização do par **recursos e atividades**, levando em consideração planejamentos em três momentos dialógico-problematizadores - Desafio Inicial (DI), Melhor Solução Escolar do Momento (MSEM) e Desafio Mais Amplo (DA) - (ABEGG, DE BASTOS E MALLMANN, 2001). Durante o planejamento, o professor apresenta um desafio (na ferramenta atividade do Moodle) para iniciar as ações de aprendizagem, mobilizando os alunos a investigarem suas próprias concepções de mundo, através de um desafio concreto ou um problema a resolver, numa determinada situação-problema. Através da condução da atividade escolar pelo professor e das interações entre ele e seus alunos e alunos-alunos, pode-se consolidar a aproximação com o conhecimento científico-tecnológico, através da *codificação-descodificação* da melhor solução escolar do momento, disponibilizada na ferramenta recurso do Moodle. Nesse momento, confrontamos as visões de mundo dos alunos, tencionando as visões científico-tecnológicas e cotidianas, problematizando no desafio mais amplo. O DA busca "avaliar processualmente a universalidade, validade e limitação do conhecimento científico-tecnológico abordado na aula" (ABEGG, DE BASTOS E MALLMANN, 2001, p. 01) e também pode ser disponibilizado por meio de uma atividade no Moodle.



A partir desse embasamento, passamos a realizar todas as ações docentes e discentes mediados pelo Moodle e orientados pela Teoria da Atividade e pela Educação dialógico-problematizadora Freireana. A DCG foi ofertada no segundo semestre de 2011 e tinha possibilidade de matrícula para estudantes de outros cursos da universidade. Suas unidades eram compostas pelas seguintes temáticas:

Unidade 1 - Ciência, Tecnologia e Sociedade – Esta unidade se desdobrava em conhecimentos a cerca das Políticas Públicas na Sociedade de Informação (Livro Verde e Branco do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação), bem como, aproximações e afastamentos no que tange à Sociedade de Informação, Sociedade em Rede e Sociedade do Conhecimento. Trabalhamos também o significado de ser fluente tecnologicamente no âmbito das atividades de estudo mediadas por tecnologias educacionais em rede.

Unidade 2 - Educação em Ciências Sociais e Humanas e Tecnologias Educacionais em Rede – Trabalhamos os conceitos de interação e interatividade; as modalidades educacionais, integrações e convergências. Fechamos a unidade com ferramentas de recursos e atividades em rede possibilitando aos estudantes o manuseio com diferentes ferramentas que pudessem colaborar na produção de recursos e atividades de estudo mediadas por uma tecnologia.

Unidade 3 - Educação em Ciências Sociais e Humanas e Portais Educacionais em Rede – Abordamos nesta unidade os portais do Professor, Domínio Público, Recursos Educacionais Abertos (REA), Banco Internacional de Objetos Educacionais e o Portal Como Tudo Funciona - How Stuff Works. Analisamos alguns Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA) do ponto de vista da interação, interatividade, situações-problemas, conteúdos abordados e demais situações que devem ser observados na escolha do mesmo para mediar atividades de estudo.

Unidade 4 - Educação em Ciências Sociais e Humanas Mediada por Tecnologias Educacionais em Rede (Ambientes Virtuais de Ensino-aprendizagem) – Nesta unidade trabalhamos as potencialidades do AVEA



Moodle aos processos de ensino-aprendizagem, as ferramentas recursos e atividades do Moodle e Plataformas de colaboração.

Nossa intenção era promover, por meio da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a convergência entre as modalidades educacionais, bem como, discutir com os estudantes de forma ativo-crítica as potencialidades das tecnologias educacionais em rede para o seu aprendizado profissional e, dessa forma disponibilizar materiais hipermediáticos e atividades de estudo dialógico-problematizadoras, proporcionando assim, novas formas de interação e interatividade. Para além das discussões no âmbito da tecnologia focamos também o que isso implicava no trabalho do professor ao planejar, orientar, monitorar e avaliar atividades mediadas por um AVEA. Os estudantes da disciplina provinham de cursos de licenciatura e bacharelado. Para aqueles que faziam a licenciatura, sempre buscávamos fazer a transposição dessa prática para sua área de atuação como futuro professor. Os estudantes do bacharelado faziam essa transposição da implicação dessas tecnologias para a sociedade como um todo. Neste sentido, o processo foi rico em discussões pelo contexto em que cada um estava inserido (pelas diferentes formações) trazendo suas experiências pessoais de escolaridade, trabalho, redes sociais e posicionamentos a cerca do tema em discussão em cada uma das aulas sempre desafiadas pelas problematizações. O ambiente foi suporte para disponibilizarmos os recursos (materiais didáticos e as atividades referentes aos recursos trabalhados). Além disso, para além da disponibilização de informações, foi um espaço para comunicação e interação entre discentes e docentes. Ao final, os estudantes realizaram a produção de portfólio de aprendizagem apresentando reflexões em relação a sua aprendizagem. Para as postagens dessas reflexões usamos a ferramenta de atividade wiki do Moodle, tendo em vista que o mesmo permitia que os demais colegas lessem e contribuíssem nas reflexões uns dos outros.

3. Aquisição dos Conhecimentos Teóricos: Reflexões das Aprendizagens Mediadas por Tecnologias

Na sequência apresentamos as reflexões dos estudantes que realizaram a disciplina complementar de graduação. Essas reflexões foram retiradas do Portfólio de Aprendizagem (PA) que cada estudante produziu na ferramenta wiki. Na construção do PA os estudantes foram desafiados a escreverem como percebiam seu processo de aprendizado a partir dos temas estudados e mediados pelas tecnologias educacionais em rede. Dessa forma, deveriam registrar sua reflexão sobre o seu processo de construção de aprendizagem. De acordo com Gonçalves (2006) cada registro no Portfólio de Aprendizagem aprofunda o conhecimento dos discentes em relação ao seu desenvolvimento e formação e oportuniza ao professor percepções com relação ao aprendizado do aluno. O PA se constituiu de anotações (postagens) sobre novas aprendizagens, desenvolvimento de competências, mudanças na prática profissional, mudanças pessoais e deveriam conter argumentos e evidências que caracterizavam a mudança, relacionando teoria e prática. A partir da análise desses portfólios, elencamos os conceitos de "Tecnologia, Sociedade e Conhecimento"; "Fluência Tecnológica"; "Interação e Interatividade"; "Integração e Convergência" e "Aprendizagem Mediada" para trazer as análises retiradas dos portfólios produzidos pelos estudantes. Nestes PA, os estudantes expressam seus entendimentos acerca dessas temáticas, discutindo a própria questão da integração e convergência das modalidades, bem como, as reflexões diante desses temas no âmbito da sua formação:

Conceitos	Reflexões dos estudantes
Ciência, Tecnologia e Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ A tecnologia para ser usada na educação precisa de muita reflexão e conhecimento do contexto; ⤴ Reflexões para além do conhecimento técnico; ⤴ Necessidade de inserção das tecnologias nas escolas (de ensino básico, técnico e superior) – porém professores e formadores também precisam reconhecer essa necessidade; ⤴ Vincular as tecnologias aos processos de ensino-aprendizagem implicam em mudanças de métodos e



	<p>conteúdos;</p> <ul style="list-style-type: none">⤴ A legitimação para o avanço das tecnologias educacionais em rede merece crédito na medida que possam realmente auxiliar: profissionais, educadores, educando, leigos - permitindo acesso à educação (único meio pelo qual o homem como sujeito modificará seu meio);⤴ Sujeito perceber-se capaz de se inserir na sociedade do conhecimento através da fluência emancipatória;
Fluência Tecnológica	<ul style="list-style-type: none">⤴ Ter fluência não é somente ser capaz de utilizar ferramentas tecnológicas, mas também ser capaz de criar novos conteúdos e novas formas de usar esses conteúdos;⤴ Encorajar-se para a fluência emancipatória, pois as atividades relacionam o uso das tecnologias em rede com a compreensão de conceitos de educação e colaboração para autonomia;⤴ Ter fluência tecnológica é essencial para poder participar da Sociedade do Conhecimento de forma ativa, e não somente sofrendo suas inevitáveis consequências.⤴ A interação mútua e fluência tecnológica são instrumentos fundamentais para aprendizagem em rede;
Interação e interatividade e	<ul style="list-style-type: none">⤴ As TIC por si só não produzem uma interação orientada para o aprendizado, e mesmo quando orientado a interatividade pode ser baixa ou nula, sem aproveitar as possibilidades de um AVEA ou OVA;⤴ Ampliação do conceito, passando a considerar a finalidade desta interação, que consiste em desenvolver o pensamento crítico e a reflexão;⤴ As tecnologias de um modo geral vem de encontro a uma necessidade em que as pessoas, como sujeitos de seu momento, também possam ser colaborativas, incentivadoras e responsáveis por essa germinação de conhecimento, tecnologia e informação. Onde há espaço para o novo e para o desenvolvimento das pessoas;
Integração e Convergência das modalidades	<ul style="list-style-type: none">⤴ Maior empecilho seria a falta de fluência tecnológica e também pedagógica por parte dos professores que atuam no presencial;⤴ A discriminação a respeito dos cursos à distância só diminuirá quando todos estiverem familiarizados com a forma de uso das ferramentas tecnológicas (com propósitos pedagógicos) disponíveis para EaD;⤴ Quando os professores compreenderem que a educação ou formação profissional não se dá somente ouvindo aulas, mas interagindo com outras pessoas, cuja ocorrência



educacionais	<p>independe da presença física dos interatores;</p> <ul style="list-style-type: none">⤴ TIC sejam bem aproveitadas na educação, é preciso que exista orientação nas atividades, com algum tipo de base teórica;⤴ Quando pensamos nessa nova conjuntura somente ressaltando a base de convergência, tendemos a dar excessivo enfoque nas mudanças da tecnologia em si, podendo esquecer o contexto humano e as possibilidades de melhoria em todas as relações, sejam elas pessoais ou profissionais;⤴ Como obstáculos ainda existe alguma resistência por questões culturais dos professores, para fazer essa integração e convergência;⤴ Implantar alguma política ou ações dentro da universidade que traga benefícios ao desenvolvimento de seu trabalho, dessa forma, qualquer professor acolherá de bom gosto estas novas possibilidades⁴;
Aprendizagem mediada por tecnologias educacionais em rede	<ul style="list-style-type: none">⤴ Apropriação (orientada-autonomia) dos conhecimentos disponíveis na rede;⤴ É possível a criação de conhecimento por meio das TIC;⤴ Limites no manusear devido à falta de conhecimento das ferramentas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (falta fluência);⤴ Promover um tipo de aprendizado que desenvolva o pensamento autônomo do aluno através de atividades de estudo que estejam embasadas na problematização e contextualização do aprendizado;⤴ A mediação por TIC apresenta-se como uma alternativa promissora de produção do conhecimento;⤴ Possibilidade de práticas interdisciplinares;⤴ Mudança de concepção – Exigência da informação livre sobre qualquer aspecto e qualquer meio (acesso indiscriminado à internet por parte de todos os indivíduos) - essa era a forma que acreditava-se ser possível construir conhecimento – Atualmente consideramos que não basta um computador conectado à internet, pois os sujeitos que operam a tecnologia também precisam de fluência não apenas no aspecto técnico, mas uma fluência

4 Edital nº 07/2012 - Selecionou Projetos de professores da UFSM para Integração e Convergência das Modalidades Educacionais na UFSM que serão implementados ao longo do primeiro semestre de 2012.

emancipatória que gere autonomia para criar conhecimentos;

- ▲ Visão crítica do que essas ferramentas tecnológicas podem representar no processo educativo, informacional e de produção do conhecimento;
- ▲ Promover o desenvolvimento de competências de investigação;
- ▲ Oportunidade para conhecer diversas possibilidades de ferramentas para propiciar uma atividade de estudo, compreendendo o significado das ações de aprendizagem, acompanhamento e avaliação.

4. Conclusões

As novas práticas escolares, que disponibilizam ambientes virtuais propícios para a troca de conhecimento e informação, são indispensáveis para o desenvolvimento da cidadania, da cultura e da profissionalização, devido à nova configuração sócio-econômica em que produzimos ideias e produtos. Todos os dias, novos recursos nos são apresentados, novas formas de linguagens que exigem um mínimo de fluência tecnológica. Do ponto de vista educativo, tal fluência deve ser estimulada de maneira a contribuir no ensino-aprendizagem, o que não é decorrente do simples uso das TIC. É necessário que tenhamos um posicionamento crítico para que não haja simples reprodução dos recursos hipermédia. Nesse ponto, a Teoria Sociocultural - Teoria da Atividade (através de atividades de estudo dialógico-problematizadoras) se mostraram eficazes em proporcionar reflexão e construção de conhecimento. Ao mesmo tempo em que a ideia de fluência tecnológica era discutida como necessária no contexto atual, essa mesma fluência era desenvolvida com o uso das TIC no decorrer da disciplina.

A disciplina se voltava para a o uso de TIC para a Educação em Ciências Sociais e Humanas. As falas dos alunos demonstraram a carência de atividades que promovam a construção do conhecimento diferentes da aula expositiva. Esta situação não é muito diferente em outras áreas do conhecimento, e parece ser de certa forma glamorizada. O uso das TIC

poderia promover novas formas de ensino-aprendizagem e desmitificar a educação a distancia.

Com relação aos textos construídos nos portfólios, pode-se perceber que a disciplina levantou questionamentos valiosos para a perspectiva da educação mediada. Uma delas refere-se à questão da colaboração, característica altamente incentivada em AVEA, mas difícil de apresentar sem mediação pelo professor ou tutor. A criação colaborativa de conhecimento requer uma mudança cultural nos educandos, para que estes possam aproveitar as vantagens e benefícios coletivamente, desafio frente à competição individual tão valorizada no mundo do trabalho.

Assim, as tecnologias educacionais em rede possibilitam mediar práticas escolares com temas e objetos das áreas de ciências humanas/sociais aplicadas não somente pela possibilidade de comunicação e a informação que essas tecnologias oferecem, bem como podem permitir o acesso a esses temas através do diálogo-problematizador e de recursos e atividades hipermidiáticas que o AVEA permite no planejamento, acompanhamento e avaliação do processo educacional.

Referências:

ABEGG, I.; DE BASTOS, F.; MALLMANN, E. M. **Momentos pedagógicos dialógico-problematizadores: sendo desafiados nas aulas**. Santa Maria: UFSM, 2001.

ALBERTI, T. F.; BARIN, C.S.; MALLMANN, E. M.; ABEGG, I; MEDEIROS, L. M. **Programação e monitoramento de atividade de estudo "Lição" na mediação tecnológico-educacional Moodle**. In Anais do XXII SBIE - XVII WIE . Disponível em <<http://www.br-ie.org/sbie-wie2011/#>>.

DAVIDOV, V.. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental**. Moscu: Editorial Progresom, 1988.

GONÇALVES, M.L.S. **Portfólio: aprender, ensinar, formar**. Universidade de Aveiro-FCT - Programa POCI 2010. Disponível em <<http://portfolio.alfarod.net/artigos.php>>.



LEONTIEV, A.. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

SALVADOR, J. A. & PITON-GONÇALVES, J. **O Moodle como ferramenta de apoio a uma disciplina presencial de ciências exatas**. In: COBENGE - Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 2006, Passo Fundo. Anais do XXXIV COBENGE.

VYGOTSKY, L. S.. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.



DESCOBRINDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC) NA ESCOLA

Fernanda Bork¹

Palavras-chave: Formação, Construtivismo, Cibercultura.

Resumo: Este trabalho apresenta a descrição e a fundamentação teórica acerca do desenvolvimento do Projeto Descobrimdo as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na Escola. Expandir o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na escola, aproximar os professores das tecnologias e aprimorar práticas docentes inovando com aulas nos Laboratórios de Informática foram os objetivos gerais deste projeto. Para atingir tais objetivos, investiu-se na realização das Oficinas de Linux destinadas aos professores da Rede Municipal de Ensino do Município de São Lourenço do Sul-RS. O Projeto Descobrimdo as Tecnologias da Informação e da Comunicação na Escola teve uma abordagem Construtivista a fim de tornar o processo de formação mais significativo. As oficinas de Linux contribuíram de forma significativa para motivar um novo olhar em torno das tecnologias da Informação e da Comunicação na escola, e comprovaram a importância da formação docente continuada que pode proporcionar momentos de interação e novas descobertas entre professores para o aprimoramento do conhecimento e inovação das práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A escola atual necessita repensar metodologias de ensino, bem como, práticas pedagógicas que não valorizam a realidade dos alunos. Quando pensamos em transformar metodologias de ensino, podemos associar a formação docente continuada que busca aperfeiçoar práticas pedagógicas.

As formações docentes carecem de dinamismo e compreensão da realidade escolar, pois, percebe-se que muitas formações não proporcionam

¹ Professora da Rede Municipal de Ensino de São Lourenço do Sul:
fernanda_sbork@yahoo.com.br



transformações significativas na vida docente e assim, os professores permanecem fechados as suas velhas metodologias e recursos obsoletos.

Práticas e pensamentos enraizados não são fáceis de transformar, por isso é necessário investir em formações construtivas que levem ao pensamento crítico e a motivação de práticas pedagógicas mais significativas. As formações docentes devem conciliar os estudos teóricos com as práticas pedagógicas que irão resultar trabalhos docentes mais qualificados.

Segundo Lévy (1999): “Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem as suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida”. Partindo desta ideia o Projeto Descobrimo as Tecnologias da Informação e da Comunicação na Escola surgiu com a intenção de trabalhar a formação de professores na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação para inovar as metodologias de ensino e mostrar aos nossos professores que é possível ensinar de forma significativa e construtiva através do uso das tecnologias na escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este projeto de pesquisa partiu dos estudos realizados no âmbito da Educação e da Tecnologia, embasado pelos seguintes autores: Pierre Lévy, Fernando Becker, Marco Antonio Moreira e Silvio Gallo.

2.1 CIBERCULTURA

Considerando os espaços e os tempos em que vivemos, é fácil constatar a importância e a influência das tecnologias na sociedade.

Lévy (1999) define cibercultura como o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço. O ciberespaço é definido pelo autor como “rede” e configura um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores.

Hoje, a cibercultura abrange a maioria das sociedades do planeta, mas

como não há cultura totalizante, é preciso lembrar dos indivíduos excluídos do ciberespaço por falta de recursos.

É imprescindível falar de educação quando estudamos a cibercultura. É preciso buscar entender a nova relação entre o saber e as tecnologias para construir conhecimentos e conceitos em uma sociedade tecnológica que oferece recursos ilimitados.

A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.(LÉVY, 1999, p.173)

O professor da atualidade tem a importante função de contribuir para o desenvolvimento da inteligência coletiva dos alunos a fim de formar cidadãos capazes de transformar a sociedade em que vivemos. Tal função se concretiza por meio de práticas baseadas no pensamento, nas trocas de saberes e na construção do conhecimento, valorizando e respeitando a realidade dos alunos.

2.2 CONSTRUTIVISMO

O projeto teve uma abordagem construtivista, a fim de mostrar através das práticas com os professores que, é possível utilizar as tecnologias como recursos educacionais para a construção do conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem.

Construtivismo significa isto: a idéia de que nada a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo

humano, com o mundo das relações sociais; (BECKER, 2001, p.72)

A intenção de realizar reflexões no *blog* e atividades de busca e de pesquisa fortaleceu a idéia de construção do conhecimento, e somente por meio dessas vivências os professores foram capazes de começar a entender a importância das tecnologias em uma prática construtivista.

O Curso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação viabilizou a oportunidade de construir conhecimentos de forma coletiva e através do Projeto de Ação na Escola , busquei junto aos docentes, expressar a importância do construtivismo nas prática pedagógicas.

2.3 CONCEITOS

É importante destacar que também é função do professor incentivar o entendimento e a construção de conceitos. Os meios tecnológicos são recursos importantes para o estímulo de atividades cognitivas e o ciberespaço é um meio para a construção da inteligência coletiva.

Conceitos estão na base dos princípios, modelos, teorias e filosofias que constituem o domínio teórico do conhecimento humano, porém, na prática, o ensino dá pouca atenção aos conceitos. Geralmente são apenas definidos e aprendidos mecanicamente. (MOREIRA, 2010)

Muitos professores ainda exigem de seus alunos a realização de exercícios baseados na repetição de definições expressas nos livros didáticos, e assim, inúmeros alunos não desenvolvem competências básicas como interpretação e produção textual.

O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. (GALLO,2008)

Pensar em conceitos foi algo trabalhado no Projeto de Ação na Escola através de práticas e diálogos construídos junto aos professores acerca do uso das Tecnologias da Informação e do uso do Sistema Operacional Linux Educacional que está instalado na maioria dos Laboratórios de Informática Proinfo.

3 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA REALIZADA

Através de Oficinas de Linux Educacional desenvolvi trabalhos para mobilizar o uso das tecnologias na escola. As Oficinas de Linux abordaram temáticas como: Tecnologia na Educação e o uso crítico e criativo das tecnologias na escola.

3.1 OFICINA DE LINUX COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Na Oficina de Linux com a Educação de Jovens e adultos (EJA), trabalhei com a reflexão e análise do vídeo: Tecnologia ou Metodologia para salientar o uso crítico das tecnologias na escola. O Portal do MEC foi apresentado para divulgar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e através do site os professores exploraram *links* diversos para encontrar a coleção online de livros da EJA.

Outros *sites* foram explorados como: Portal Domínio Público, Portal do Professor, Linux Educacional, Banco Internacional de Objetos Educacionais e Revista Nova Escola. Todos esses sites levaram a uma série de *links* que, mostraram conteúdos educacionais disponíveis na rede.

Destaco a importância desses *sites* pela variedade de objetos educacionais disponíveis, como: textos, jogos educacionais, aplicativos diversos, vídeos, material em áudio dentre outros recursos pedagógicos.

A exploração de diversos *sites* levou a pesquisa de recursos educacionais e assim busquei refletir junto aos professores sobre a funcionalidade dos recursos tecnológicos oferecidos pela rede.



O meu *blog* <http://ferbork.blogspot.com/> foi apresentado e explorado a fim de corroborar o uso crítico das tecnologias da informação e da comunicação (TIC's) na EJA e assim divulgar a importância do uso de *blogs* na escola. No *blog* foram colocados os *links* dos *sites* já mencionados para facilitar e motivar o desenvolvimento das atividades da oficina.

3.2 OFICINAS DE LINUX PARA PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nas Oficinas com as escolas de Ensino Fundamental utilizei também o vídeo: Tecnologia ou Metodologia para análise e reflexão. Foram explorados os seguintes *sites*: Webeduc, Secretaria de Educação Básica (SEB), Mobilização Social, Portal do Professor, Portal Domínio Público, Linux Educacional, Banco Internacional de Objetos Educacionais, UNESP/NEC, Contando História, Proativa e Educar Para Crescer (Abril). Os professores pesquisaram os conteúdos disponíveis em cada *site* e de acordo com suas áreas de trabalho. Também exploraram os recursos disponíveis no sistema operacional Linux Educacional, como: GCOMPRIS, TUXPAINT e TUXMATH.

No meu *blog* <http://ferbork.blogspot.com/> foi postado um texto reflexivo sobre a importância do uso dos *blogs* nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como *links* com os *sites* educativos citados acima, que, foram utilizados ao longo da oficina. Foi feito diálogo com os professores sobre a reflexão. O *blog* foi apresentado a fim de incentivar a criação de outros *blogs* na escola.

A maioria das Oficinas se realizou no Laboratório do Polo UAB de São Lourenço do Sul, devido espaço físico, número de computadores e Internet. O horário foi estabelecido por cada escola, respeitando seus calendários. Algumas oficinas foram desenvolvidas nos Laboratórios das próprias escolas. As atividades foram adequadas a cada modalidade de ensino, pois, pretendeu-se abranger professores da Educação de Jovens e Adultos e professores do Ensino Fundamental.

Algumas Oficinas de Linux tiveram a duração de 3h e outras de 4h, dependendo do horário disponível da escola, pois algumas escolas do

interior necessitaram de transporte até o local da oficina. Outras escolas tiveram a oficina em duas etapas de 2h (manhã e tarde) para não interromper totalmente o dia letivo e atingir um número maior de professores.

A Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço do Sul emitiu certificados de participação para as oficinas no final do ano letivo, pois a carga horária das oficinas contou como Jornada Pedagógica, aperfeiçoamento profissional para os professores da Rede Municipal de Ensino. Abaixo segue o cronograma das Oficinas de Linux:

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as escolas possuem Laboratórios de Informática do ProInfo, e assim, todos os computadores enviados pelo MEC/ProInfo possuem o Sistema Operacional Linux Educacional que é pouco utilizado e conhecido pela maioria dos docentes e discentes. A partir deste fato surge a necessidade de realizar formações docentes através de Oficinas de Linux.

Nestas formações os professores tiveram a possibilidade de conhecer e experimentar os recursos básicos do Linux Educacional para agregar tais conhecimentos e recursos em suas práticas pedagógicas de forma significativa.

Através do Projeto de Ação na Escola (PAE) tive a oportunidade de realizar Oficinas de Linux com os professores de Rede Municipal de Ensino. As Oficinas de Linux possibilitaram aos professores um contato maior com as ferramentas tecnológicas e a descoberta de recursos educativos variados.

Foi válido mostrar aos professores, recursos como: *Sites* educativos, objetos virtuais de aprendizagem (OVAS), programas educacionais (Gcompris, TuxMath e TuxPaint) e blogs educacionais.

Percebi a interação como fator determinante nas Oficinas de Linux e tal experiência me fez pensar na importância de investir na formação docente, por meio de cursos que motivem a busca pelo saber e levem a transformação das práticas docentes.

Durante as Oficinas de Linux observei, que, muitos professores tinham medo de utilizar o computador, por isso introduzi nas oficinas o uso do meu *blog* <http://ferbork.blogspot.com/> para facilitar o acesso a *sites* e OVAS e também busquei mostrar ferramentas de fácil acesso e utilização, como: TuxPaint, TuxMath e Gcompris. A maioria dos professores ficou admirada com a variedade de recursos disponíveis no Linux Educacional para se trabalhar com os alunos. Ao término de muitas oficinas escutei opiniões positivas dos professores e alguns até se disponibilizaram em dividir a monitoria do laboratório quando o professor monitor não tivesse horário na escola.

A formação continuada docente pode ser assustadora para alguns, pois, traz o novo e desacomoda conceitos definidos. Geralmente os professores deixam de fazer novos cursos pelas seguintes justificativas: "Falta tempo!", "O salário é baixo, pra que especialização!" ou "Tal assunto já estudei na graduação...". Enfim, justificativas não faltam, mas se o curso é instigante e motivador, há mais possibilidades de sucesso na participação dos cursistas e na significação do fazer pedagógico.

Notei, que, as Oficinas de Linux contribuíram de forma significativa no olhar pedagógico dos professores, de forma inicial é claro, mas o primeiro passo foi dado para incentivar o uso das tecnologias na escola.

Quando se trabalha com formação docente, é necessário expressar a responsabilidade do educador diante do seu planejamento, que, inclui o uso crítico das tecnologias. O educador como mediador deve estar consciente do seu papel e analisar criteriosamente os recursos que serão utilizados em sala de aula.

Durante as Oficinas de Linux, além de trabalhar com a variedade de recursos disponibilizados na *Web*, abordei o uso crítico das tecnologias nas práticas pedagógicas, pois, o educador precisa aprender a manejar informações oriundas dos meios tecnológicos.

O Curso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação possibilitou dar início ao meu trabalho de formação docente, que, terá



continuidade após o término do curso, pois, a construção do conhecimento ocorre ao longo da vida.

5 REFERÊNCIAS

BECKER, F. **Educação e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: ED. 34, 1999.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro Editora, 2010.



AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: *PREPARAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E PEDAGÓGICO*

**Angela Torma Pietro¹
Francisco Vêras Quintanilha²**

Palavras-chave: Direitos Humanos, material didático, Educação à Distância.

Resumo: O presente artigo pretende fazer um relato da experiência docente na disciplina de Direitos Humanos, do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, modalidade à distância, UAB/FURG. A disciplina de Direitos Humanos teve por objetivo fazer um estudo sócio-histórico sobre os Direitos Humanos desde seus primórdios até os dias atuais; entender a violência estrutural e simbólica nesse contexto; e, ainda, conjecturar a educação em direitos humanos como processo socializador de uma cultura em Direitos Humanos. Para atender estes objetivos dentro de uma carga horária de 15 horas/aula, era preciso que o material didático fosse interativo e que levasse o educando a buscar mais sobre o tema. Para tanto foi elaborado além de textos teóricos outros materiais complementares como um álbum ilustrado sobre a História dos Direitos Humanos; um jornal sobre as principais violações acerca dos Direitos Humanos, bem como a organização nos pólos de sessões de cinema. A disciplina foi encerrada com a elaboração de um artigo e uma avaliação dos educandos sobre a disciplina. Os resultados foram positivos e proporcionaram uma reflexão acerca do educando enquanto agente potencializador da luta pelos Direitos Humanos e de todo o processo pedagógico desenvolvido.

Introdução aos Direitos Humanos

Estudar os Direitos Humanos é tentar compreender toda a luta da humanidade pela preservação da vida e da comunidade planetária. São longos períodos de violações e conquistas que geraram mudanças de paradigma no intuito de condensar novas relações humanas, baseadas no

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, FURG; angela.torma@gmail.com

² Professor Adjunto da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Rio Grande, FURG, quintaveras@gmail.com

respeito à dignidade, à liberdade e à humanidade. Assim, os direitos humanos se expressam em direitos fundamentais de todos os seres humanos, sem qualquer distinção são naturais e universais (VÉRAS NETO, F. Q.; PIETRO, A. T., 2011). Discussão esta, proposta pela disciplina de Direitos Humanos, do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, modalidade à distância, UAB/FURG.

Assim, compreender toda esta história seria necessário um conjunto de ferramentas que pudessem proporcionar ao educando uma viagem por todos os períodos da história mundial e do Brasil até os dias atuais. Para tanto, como primeiro instrumento foi elaborado o **Álbum da História dos Direitos Humanos**. Com este material didático o educando teria a sua disposição toda a história dos Direitos Humanos contada a partir de imagens acompanhadas de textos explicativos. Este material foi gravado em CD que foi entregue para os educandos do curso e estava também à disposição na Plataforma. Após o acesso do educando a este material ele era convidado à leitura dos textos de apoio, da Declaração Universal dos Direitos Humanos e ainda a outros textos que deram todo o suporte teórico para o início dos estudos sobre a temática (PEQUENO, M., 2008; VÉRAS NETO, F. Q.; PIETRO, A. T., 2011; ONU, 2012). Para proporcionar uma maior reflexão sobre o assunto foi proposta a construção de um glossário e para dialogo foi utilizado a ferramenta do fórum de discussão. A implementação destas ferramentas contou com o suporte do grupo de tutores que, juntamente com os professores responsáveis pela disciplina, realizaram todo o acompanhamento pedagógico dos educandos.

Percorrido este primeiro momento de conhecimento e discussão passou-se a estudar as principais violações dos direitos Humanos. Para tanto, foi construído o **Jornal DH**, material elaborado no formato de um jornal digital com conteúdo voltado para as principais formas de violência praticadas contra os grupos mais vulneráveis, sejam: mulheres, crianças e/ou adolescentes, idosos, negros, grupos indígenas e os homoafetivos. A proposta era trazer informações, proporcionar momentos de reflexão e



provocar ações em prol da defesa dos Direitos Humanos nos contextos de atuação dos educandos.

Neste momento da disciplina, foi organizado nos Pólos Universitários sessões de cinema com a indicação de dois filmes: O primeiro foi Anjos do Sol, ano de 2006 e o segundo filme Tráfico Humano, ano 2005, os dois filmes retratam situações que envolvem crianças, adolescentes e mulheres vitimizadas e suas visões diante de suas vivências traumatizantes. As discussões desta atividade foram realizadas através do fórum de discussão, onde também foi solicitado para os alunos pesquisarem os telefones dos principais órgãos responsáveis pelo encaminhamento de denúncias na sua cidade: Conselho Tutelar, CREAS, etc. Este exercício foi muito interessante porque provocou nos educandos uma reflexão acerca da sua atuação enquanto agente protetor e atuante na sociedade.

Após esta (re)significação do seu papel enquanto cidadão, proposto pela disciplina, os mesmos foram motivados a pensar na Educação em Direitos Humanos, no Brasil, dentro de uma perspectiva de socialização e implementação de uma cultura em Direitos Humanos no País. E ainda, discutir o papel da escola, dentro deste cenário, como ambiente privilegiado para fomentar discussões à conquista da cidadania.

Educação em Direitos Humanos

Para pensar em educação em Direitos Humanos foi preciso compreender as mudanças no cenário da educação brasileira até a implantação do PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que passou a constituir uma Política Pública que visa construir uma cultura de Direitos Humanos apta para fortalecer o Estado Democrático de Direito (BRASIL, 2003). Assim como, repensar a configuração dos currículos escolares e da implementação das questões transversais propostas pelos PCNs (BRASIL, 1997) que proporcionaram ao educando uma visão mais global do meio em que ele vive. Para tanto, discutimos a importância da escola ter em pauta temas relacionados à prevenção a violência estrutural e simbólica; aos direitos fundamentais dos seres humanos; as drogas; a falta



de condições mínimas de moradia, saúde e educação que grande parte da população vivencia; a luta pelo emprego; sexualidade; alteridade; enfermidades e ainda a todos os efeitos negativos da globalização. Temas estes que fazem parte do cotidiano dos educandos e da escola como um todo. Portanto, a escola está envolvida nestes processos sociais, sendo capaz de promover estas discussões e de mudar estruturas na formação de um cidadão mais consciente e crítico preparado para viver e transformar a sociedade em que vive (PIETRO; VÉRAS NETO, 2011).

Após todas estas discussões foi proposto para os educandos a elaboração de um artigo como tarefa final da disciplina. Concomitantemente os educandos foram convidados a realizarem uma avaliação da disciplina em forma de texto. Os resultados foram satisfatórios tendo em vista os relatos dos educandos que puderam de forma democrática expressar a sua opinião sobre todo o processo de ensino aprendizagem proposto pelos docentes e tutores envolvidos na disciplina.

As manifestações dos alunos foram positivas, todos apontaram para a qualidade do material didático apresentado, assim como pelas discussões nos fóruns que contribuíram para que os mesmos tivessem maior possibilidade de discussão e reflexão sobre o tema. Como aspectos negativos foram apontados o pouco tempo da disciplina, no sentido que esta deveria ter uma carga horária maior para que eles tivessem mais tempo leitura e diálogo.

Considerações Finais

A Educação à distância é uma modalidade de ensino que possui características diferenciadas do ensino presencial. O espaço da sala de aula da lugar a um ambiente virtual, seja uma Plataforma Institucional – Moodle, e as discussões são efetivadas pelas diferentes ferramentas disponibilizadas, seja: fóruns de discussão, glossário, diário, chats...

Inicialmente, trabalhar com uma disciplina teórica como Direitos Humanos, foi um desafio. Todo o planejamento tinha que levar em conta o conteúdo, a forma como o mesmo seria trabalhado e principalmente ter a



visão do educando, para quem iria ser elaborado o material. Para atingir todos os objetivos propostos pela disciplina, seja fazer um estudo sócio-histórico sobre os Direitos Humanos desde seus primórdios até os dias atuais; entender a violência estrutural e simbólica nesse contexto; e, ainda, conjecturar a educação em direitos humanos como processo socializador de uma cultura em Direitos Humanos; foi preciso se valer de inúmeros recursos e ferramentas diferenciadas que levassem o educando a ir além, pesquisar, estudar, visualizar e construir sua própria percepção a cerca da discussão sobre os Direitos Humanos.

Por ter sido uma disciplina que num período curto de tempo, 15 h/a, utilizou um aporte de material teórico, ferramentas e materiais complementares diversificados, entendemos que a mesma atingiu seus objetivos, o que foi confirmado com a avaliação que os educandos fizeram da disciplina. Não podemos deixar de relatar a importância do apoio e ajuda de toda a equipe da SeaD, sem a qual não seria possível ter realizado todo o trabalho que foi realizado. Enfim, percebemos o quanto a Educação à Distância é uma modalidade de educação que já atingiu o seu espaço e hoje cumpre os objetivos da educação como instrumento de democratização e de emancipação dos sujeitos.

Referências:

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim [et al.]. -- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

PIETRO, A. T.; VÉRAS NETO, F. Q. **Educação em Direitos Humanos**: um compromisso da escola. Disponível em:



http://www.uab.furg.br//file.php/285/Texto_base2.pdf . Acesso em:
10/12/2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira ; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim ...[et al.]. -- Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação, 2003.

PEQUENO, Marconi. O Fundamento dos Direitos Humanos. In: Zenaide, M. N.; Guerra, L.; Náder, A. (org.). **Direitos Humanos: Capacitação de Educadores**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 23-28.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

VÉRAS NETO, F. Q.; PIETRO, A. T. **Direitos Humanos: lutas e conquistas**. Disponível em:
http://www.uab.furg.br//file.php/285/TEXTTO_BASE_1_Direitos_Humanos_revisado_.pdf. Acesso em: 10/12/2011.

MEIOS DIGITAIS NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA

Luciane Karpinski de Almeida¹
Berenice Vahl Vaniel²

Palavras-chave: Arte, tecnologia, coletivo.

Resumo: Este artigo relata o uso das tecnologias como aliadas à construção do conhecimento, a partir da experiência vivida no Projeto de Ação na Escola: Meios digitais na produção Artística Contemporânea. Este projeto trabalhou com linguagens artísticas contemporâneas e produziu um vídeo arte coletivo. Para tanto foram introduzidos nas aulas de Artes vários equipamentos tecnológicos digitais (câmeras, celulares, som, lanternas e computadores). Na sua execução usou-se os pressupostos construtivistas, proporcionando aos educandos a participação de acordo com suas habilidades, saberes e gostos, valorizando os seus conhecimentos prévios e articulando-os com novas discussões, com os conteúdos conceituais da disciplina a fim de possibilitar a construção de outros conhecimentos. Os vídeos foram feitos em sala de aula e após analisados oral e coletivamente com o enfoque em alguns conteúdos conceituais artísticos: imagens, som, movimento, local, luz, cores, quantidade, significado, assim como, discutiu-se sobre o que foi produzido. Os resultados foram: a produção de 8 vídeos arte, que geraram discussões e reflexões entre o que é produzir, o que é coletivo e porque a escola nem sempre se utiliza pedagogicamente de meios tecnológicos; a utilização da fotografia como meio de expressão e a inclusão do computador como material didático, percebendo que a escola pode tornar-se um espaço de produções coletivas, criativas, mais atrativa e prazerosa com o uso pedagógico da tecnologia.

Ação educativa imersa em Tecnologia

Vivemos em um mundo desenvolvido pela evolução humana, onde tudo o que nos rodeia é tecnológico. O uso de máquinas que nos propicia inúmeras facilidades se tornou normal e presente no dia a dia contemporâneo. A partir do toque de um botão conseguimos levantar portões; nos comunicamos com pessoas distantes, vendo, ouvindo e

¹Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Aberta do Brasil, Acadêmica do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, modalidade a distância: lucinhakarpinski@hotmail.com

²Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Aberta do Brasil, Professora Orientadora do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, modalidade a distância: bvaniel@gmail.com

falando com estas; mesmo estando em nossas residências podemos viajar, conhecer e saber mais sobre coisas e lugares; são tantas as ações que a tecnologia nos proporciona que nos faz estar interagindo diariamente com o mundo todo.

Enquanto educadora preciso perceber essa realidade permeada pelas tecnologias e trabalhá-la em sala de aula, seja como meio de observação, ação, pesquisa ou criação. É pensado nessa educação que discuto ações educativas que proponham ao educando uma maior interação teórica e prática com a realidade, possibilitando-os a compreensão do meio em que vivem, agir e criar conhecimentos para si e para os outros, participando do desenvolvimento da humanidade. A metodologia construtivista se apresenta como um dos meios de se conseguir essa educação. Com ela, o educando passa a ser ativo, construindo seu conhecimento, e não apenas copiando e decorando. O professor passa a ser o incentivador, o provocador e não o dominador do conhecimento. Fica nas mãos desse o planejamento, a organização da aula, mas não fica apenas com ele a responsabilidade do conteúdo, pois esse partirá do que o educando já possui e o incentivará a acrescentar conhecimento, questionando-o e problematizando o conteúdo. Segundo Becker,

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (1994, p. 87).

Educação é tudo o que envolve o conhecimento: buscar acesso ao conhecimento historicamente formado, se incluir a esse conhecimento, criar novas compreensões, enfim é a relação do indivíduo com sua realidade e que para entendê-la melhor precisa conhecer e compreender o passado.

Hoje a prática pedagógica exige que o educador seja um eterno pesquisador e atento observador, já que sua prática necessariamente precisa estar ligada à realidade do mundo, do indivíduo, do espaço onde se vive, de experiências, enfim, de todo o contexto que faz parte da vida do educando. Assim, cabe à escola oferecer meios através dos quais o educando poderá interagir e se incluir ao seu cotidiano, sabendo interpretá-lo. Segundo Dutra (1994) apud Corrêa (2004).

A prática pedagógica transformadora do professor não se alicerça num voluntarismo ingênuo (...) mas no redimensionamento de sua visão de mundo, de homem, num contexto coletivo, socializando o saber e o poder sem perder o caminho, a liberdade (p.13).

É o educando que precisa compreender seu meio, portanto é este que precisa pesquisar. O profissional de educação deve ser o orientador que despertará o gosto pelo estudo, pela pesquisa, não só como atividades avaliadas, mas como uma prática necessária à vida do indivíduo, sendo este transformador crítico de sua realidade.

Narrando o caminho percorrido: a inclusão das tecnologias digitais a partir do escutar os saberes dos estudantes

O Projeto de Ação na Escola "Meios digitais na produção Artística Contemporânea" buscou introduzir equipamentos tecnológicos digitais à sala de aula (câmeras digitais de fotografia e vídeo, assim como celulares desenvolvendo o mesmo papel da câmera e ainda usando o som e o computador) de modo construtivista, interligando o conhecimento prévio dos educandos com novas discussões, com os conteúdos da disciplina Artes e a construção de conhecimento coletivo, nos quais cada educando participou de acordo com suas habilidades, saberes e gostos.

Sempre que nos propomos a usar uma nova tecnologia, consideramos que ela possa trazer latente em seu bojo uma possibilidade de mudança, pela sua especificidade,

pelos desafios particulares que produz (PELLANDA, 2000- p.68).

Para a aplicação desse projeto foi escolhida uma turma de 8º ano, com 16 alunos entre 13 e 15 anos, de uma escola pública. Para provocar os educandos a perceberem as novas possibilidades que a tecnologia nos proporciona e que a arte contemporânea inclui em suas produções, apresentei para a turma o vídeo “Novas perspectivas” da coleção Arte na Escola, um programa do Governo Federal. Nesse, eles puderam perceber que artistas atuais buscam meios alternativos para produção de obras. Durante as nossas discussões surgiu a questão de que é necessário buscar essas novas opções, pois os dias de hoje nos impulsionam ao uso dessas.

Como sequência a esse processo, cada educando foi provocado a projetar uma produção artística a partir de materiais e temáticas particulares, sempre pensando em buscar novas possibilidades. Surgiram muitas produções, dentre elas o vídeo de educando E, que utilizou lâmpadas coloridas de brinquedos acionadas por pilhas. Essas luzes foram colocadas em sua boca e, em um quarto escuro, ele filmou movimentações da boca com a lâmpada acesa dentro dela. Esse vídeo causou um impacto grande entre os colegas e, percebendo isso, questionei se todos teriam interesse em fazermos um vídeo parecido com o do colega. A turma adorou a ideia, porém chegamos a conclusão de que usaríamos lanternas, luzes e som de celulares ao invés das lâmpadas, pois essas seriam difíceis de ser encontradas.

A nós interessa sublimar, aqui, o sentido de *tecnologia como adjuvante na constituição de um sujeito do conhecimento*, um sujeito descentrado, imerso num “*coletivo pensante*” (Lévy, 1994, p. 57), em que homens, instituições e tecnologias mútua que, ao produzir novas formas de subjetividade, produz também novos modos cognitivos de estruturação e funcionamento (PELLANDA, 2000, p.68).

Então assim iniciou o meu trabalho de inclusão da tecnologia à aula, mais especificamente na produção artística e na construção de conhecimento coletivo.

Video arte: aprendizagem e processos criativos pela cooperação

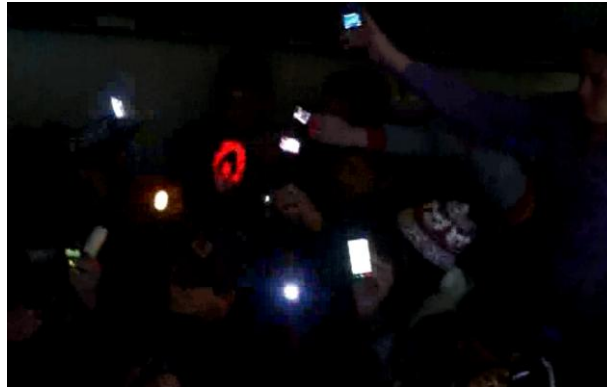
A partir do diálogo a turma definiu algumas ideias para realização de testes para a produção do vídeo arte. Foram feitos vários vídeos em sala de aula usando lanternas, celulares e sons que os educandos trouxeram. Com a sala escura fizemos várias filmagens, procurando sempre envolver todos, deixando-os livres para pensar e fazer parte da criação.



Detalhe do vídeo ritmo esse que foi usado para executar uma dança/movimentação dos aparelhos. Na parte central da mesa, foi colocada uma luz piscante, proveniente de um brinquedo que um dos educandos trouxe. Esse grupo era composto por todos os alunos e a professora(eu). Um dos educandos estava sobre uma mesa filmando a ação; era ele que coordenava cada movimento, assim como também movimentava sua câmera, criando efeitos. Foi percebido que podíamos virar e desvirar os celulares, deixando apenas a luz piscante fazer o efeito. Até chegarmos em um vídeo que realmente gostamos. Filmamos três vezes, pois a cada momento conseguíamos repensar as ações e perceber novas opções que funcionariam melhor, chegando à concretização da produção.

Em uma outra sequência de filmagens, a turma se posicionou na frente do quadro negro, todos muito próximos, buscando ter um ponto central que, observando a imagem abaixo, pode-se ver que esse ponto era um mouse que, ligado ao computador estava com sua luz vermelha bem definida, por isso tornou-se o centro. Da mesma maneira que na filmagem anterior,

todos participaram, realizando movimentações com seus aparelhos, buscando efeitos.



Foi trabalhado com ação de luzes, o grupo enfileirado, junto, parados, realizando movimentos sincronizados ou dessincronizados, com ou sem som, aparecendo o corpo deles ou no escuro total, aparecendo somente as luzes dos aparelhos. Novamente realizamos uma sequência de várias filmagens, até conseguirmos uma produção que todos gostassem. Após, salvamos todos os vídeos no notebook do colega E, os assistimos analisando oral e coletivamente alguns elementos artísticos presentes nos vídeos: imagens, som, movimento, local, luz, cores, quantidade, significado. Assim, conseguimos perceber a parte estética de nossa produção, relacionando inclusive outros tipos de produção artística como pinturas e desenhos, que também trazem os elementos artísticos citados a cima, mas que agora, devido à tecnologia, eles aparecem de modo diferente.

A videoarte parte da idéia de espaço como campo perceptivo, defendida pelo minimalismo quando enfatiza o ponto de vista do observador como fundamental para a apreensão e produção da obra. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2008, p. 70)

Além disso, discutimos também o que afinal tínhamos feito, pois surgiu a seguinte frase: "Nossa! A gente não fez nada hoje! Só nos divertimos!". Questionei a todos a partir dessa frase e acabamos concluindo que tínhamos trabalhado muito, porém de um modo bem diferente,



utilizando a tecnologia, o que nos gerou uma satisfação coletiva, fazendo com que a aula fosse produtiva e ao mesmo tempo divertida.

Essas discussões geraram relatórios individuais, os quais foram lidos por mim e analisados a fim de identificar dimensões que pudessem contribuir nas reflexões sobre o uso da tecnologia na sala de aula. A primeira dimensão identificada diz respeito à cooperação como potencializadora da aprendizagem e de processos criativos.

Trago abaixo um recorte de um relatório individual, produzido após as discussões, a fim de iniciar a discussão sobre a cooperação como potencializadora de aprendizagens e processos criativos.

“Bom, eu vi muitas luzes e animação. É um trabalho que não é chato. Eu ajudei a filmar e editar os vídeos que eu e meu amigo M fizemos (filmamos). Trabalhamos com celulares, pois o que mais temos é celulares e não luzes de brinquedos, vimos que o celular também tem luz. Toda a turma trabalhou para ajudar; meu amigo J pegou o mouse do computador para ajudar no vídeo. (ALUNO E)

O relato acima mostra o valor dado pelo aluno ao trabalho coletivo e cooperativo na produção e edição do vídeo, mostra também que eles exercitaram a cooperação entre si. Acredito que é este tipo de atividade que precisamos possibilitar aos nossos estudantes a fim de que eles possam desenvolver atitudes investigativas, curiosas, prazerosas e criativas.

Assim, pode-se dizer que a cooperação é efetivamente criadora, e, quando ela se desenvolve, as regras interiorizam-se, os indivíduos colaboram verdadeiramente e os líderes só continuam sendo reconhecidos, se encarnarem, por seu valor grupo pessoal, o ideal do próprio. (SCHLEMMER, 2001, p. 12).

Outro aspecto a ser analisado na fala acima é o envolvimento do aluno na construção do seu próprio conhecimento, ou seja, eles participaram ativamente na filmagem e na edição dos vídeos, tornando-se autores dessa produção o que implica que eles assumem a responsabilidade

pela sua aprendizagem e esta se torna prazerosa. Discutir essas questões torna-se importante no contexto da educação básica, pois o que mais dificulta o trabalho do professor atualmente é a falta de respeito e violência cotidiana no contexto escolar, a desmotivação, o desinteresse dos alunos pelos conteúdos conceituais escolares.

Abaixo trago mais alguns recortes, nos quais os alunos falam de cada um dos conceitos estudados, tais como imagens, som, movimento, luzes e cores.

Algumas imagens ficaram legais, outras ficaram mais claras, mas muito diferente. (ALUNO L);[...] o som que teve foi dos celulares e todo mundo colocou música e deu um som diferente. (ALUNO JE);Foi feito em giros em horizontais e verticais, dando movimentos rápidos. (ALUNO JÁ); No meio daquela escuridão, há luzes de tamanhos e formas diferentes, e suas cores também são únicas. (ALUNO M).

A frase do Aluno LJ “[...] juntos as coisas ficam muito melhor e fácil” mostra que o uso das tecnologias digitais utilizada para o desenvolvimento dos conteúdos conceituais de educação artística possibilitou também que ele percebesse, a partir de sua vivência, a importância do trabalho coletivo e cooperativo.

Laurino-Maçada e Tijiboy (1998) dizem que a cooperação pressupõe a interação e a colaboração, e também relações de respeito mútuo e não hierárquicas entre os envolvidos, constituindo-se em uma postura de aceitação e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante. Neste sentido os alunos construíram outros significados e estabeleceram outras relações entre eles e os conceitos estudados “luzes”, conforme a frase do Aluno C. “Acho que o significado é que as luzes são como nós, tem cores diferentes, brilho diferente e forma. Essa foi uma oportunidade para que fosse feita a reflexão sobre que somos diferentes, perceber as diferenças do colegas, aceitá-las e respeitá-las, vivenciando assim a cooperação”.

A tecnologia que usamos em nossa produção artística em sala de aula, aliada a mediação pedagógica gerou uma série de outros olhares e

significações a esse mundo que estamos inseridos. Como disse o Aluno C, "A tecnologia mudou nossa aula, não foi uma aula chata, trocamos lápis e folha por celulares, luzes e computadores." Esse pensar do educando C nos remete a Lemos, que ao discutir sobre o sentido da tecnologia diz que essa "técnica é uma dimensão essencial da espécie humana que a coloca diante da natureza e de si mesma o desafio de transformação (científica e tecnológica) do mundo" (2010, p.29).

Seqüências produtivas de uma ação significativa

A produção dos vídeos arte geraram uma série de inquietações que fizeram essa turma repensar seu lugar no espaço institucional, analisando suas ações, a realidade, as ordens recebidas e as relações de poderes, tais como a ordem de proibição do uso do celular na sala de aula, mas que na aula de Artes, com a permissão da direção e dos pais, foi usado de modo construtivo. Discutimos e percebemos alguns pontos que fazem essa ordem existir, como o uso indiscriminado e nada construtivo desse equipamento durante a aula, como enviar mensagens, tirar fotos sem a permissão. Mas ao mesmo tempo, percebemos que essa ordem é um tanto exagerada, pois o aparelho poderia servir como um meio de construção de conhecimento, assim como o fizemos em nossos vídeos, apenas necessitaria de maior capacidade de organização e responsabilidade por parte de todos.


Esse repensar gerou mais duas produções artísticas envolvendo a tecnológica: desenhos computacionais e uma sessão fotográfica de observação de todo o contexto escolar.



Usando o programa Desenho Vetorial de Sistema Operacional Linux, os educandos representaram a instituição de ensino em que estão inseridos, analisando-a criticamente, percebendo seus pontos positivos e negativos.

A partir da leitura do desenho ao lado, realizado por um dos educandos, podemos perceber claramente que nessa escola o uso da tecnologia ainda é muito escasso. Demonstra isso quando o descreve cheio

de livros, com conhecimento e discussões, mas com a proibição da tecnologia, fazendo com que muitos acabem desistindo ou simplesmente não conseguindo interagir com esse espaço que deveria auxiliá-lo para melhor compreender a realidade, mas isso não é possível, pois não está de acordo quando não insere a tecnologia.

Com o sinal de  (proibido) sobre o celular e o computador fica evidente a percepção do estudante quanto ao pouco uso e até mesmo a inexistência desses no contexto escolar.

Outra ação significativa foi realizada com as câmeras fotográficas dos celulares e câmeras digitais, inclusive a da escola. Os alunos, em duplas ou trios, puderam registrar um pouco desse espaço educacional, realizando uma sessão fotográfica intitulada como "Revelando detalhes de minha vida escolar".



Na foto da direita G e V analisaram nossa própria aula, assim como V, J e R (foto da esquerda).



Nessa aula não tem ninguém sentado, nem um professor explicando toda a matéria, bem pelo contrário, todos estão pesquisando, buscando um ângulo, um detalhe que pode trazer significados. E a professora? Observe, na foto da direita, alguém que está olhando para fora da sala de aula, observando um grupo que também está pesquisando, mas do lado de fora, pois o conhecimento não termina nas quatro paredes da sala.

Considerações sobre as vivências

É necessário romper as barreiras da escola atual, derrubar o muro que separa a tecnologia da escola. Com certeza, tudo o que já existe na escola pode e deve continuar sendo usado, caso contrário não teríamos aprendido a ler, escrever e compreender o mundo; mas para provocar, despertar o interesse de nossos estudantes pela aprendizagem de conteúdos conceituais atualmente, a tecnologia aliada à mediação pedagógica do professor se apresenta como uma opção viável. Através do meu trabalho de inclusão de

tecnologias na sala de aula, percebi que é possível trabalhar com esses meios, sem precisar tê-los necessariamente como equipamentos escolares, pois tudo o que usamos em nosso trabalho foi proveniente dos próprios educandos, ou seja, essa tecnologia faz parte da vida cotidiano deles, apenas utilizamos com um objetivo diferente, o da aprendizagem de conteúdos conceituais de da disciplina de Artes.

Assim, concluo o presente artigo afirmando que as escolas e os educadores precisam articular o desenvolvimento dos conteúdos conceituais à discussão e vivências baseadas na cooperação e no trabalho coletivo, assim como utilizar-se das tecnologias para auxiliar nessas ações pedagógicas, tornando possível aos educandos participarem ativamente das construções de seus conhecimentos.

Referências

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Publicação: Série Idéias n. 20. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=011. Acesso em: 24 de abr. 2011.

Coleção Arte na Escola. **Novas perspectivas**. Programa do Governo Federal, 2010.

CORRÊA, Ayrton Dutra, RICHTER, Ivone Mendes. **Ensino de Artes-Múltiplos Olhares**. Editora Unijuí: Ijuí, 2004.

LAURINO-MAÇADA, D. L.; TIJIBOY, A. V. **Aprendizagem Cooperativa em Ambientes Telemáticos**. RBIE98, Brasília, 1998 Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/ribie98/TRABALHOS/274.PDF>>. Acesso em: 17 maio 2012.

LEMOS, André. LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**. Editora Paulus, São Paulo- 2010.

Enciclopédia Itaú Cultural e artes visuais. **Videoarte**. Atualizada em 24/11/2008. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3854. Acesso em: 24 mar. 2012.



PELLANDA, Nize Maria Campos. PELLANDA, Eduardo Campos (org.). **Ciberespaço: um Hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2000.

SCHLEMMER, E. **Projetos de Aprendizagem Baseados em Problemas:** uma metodologia interacionista/construtivista para formação de comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, **Revista Digital da CVA**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, v.1, n.1, 2001. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n2/artigos/n_2/id02.pdf>. Acesso em 15 out. 2011.



RELAÇÕES NO AMBIENTE VIRTUAL: O OLHAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Rosana Torma Miranda Cabral¹
Vanise dos Santos Gomes²

Palavras-chave: era digital, educação ambiental, relações sociais.

Resumo: O presente texto apresenta uma reflexão acerca das relações sociais estabelecidas entre sujeitos que fazem uso de ambientes virtuais e faz parte de estudos desenvolvidos no percurso da pesquisa de Mestrado, respaldando-se em autores como Bauman, Sibilía, Brandão, Guimarães, dentre outros, e em discussões realizadas no âmbito da Educação Ambiental (EA). Os estudos relativos à EA vêm contribuindo para melhor compreendermos as relações sociais presentes em diferentes ambientes. Nesta perspectiva, a Educação Ambiental contribui para a discussão e compreensão dessas relações para além do ambiente natural, alargando seu conceito para compreender, também, o ambiente social. O trabalho apresenta uma pesquisa realizada com usuários assíduos de *chats* de relacionamento, a fim de melhor compreender as relações sociais estabelecidas em tais ambientes. São sujeitos da pesquisa 12 internautas participantes em *chats* delimitados por "idade". Argumentamos que a era digital produz um "novo" modo de se pensar a sociedade e assim as relações, estando situadas dentro de um paradigma contemporâneo de aceleração do tempo.

O outro anunciado pela tela do computador

Inquieta-nos compreender os modos como os sujeitos humanos têm-se relacionado, inventando formas de ser e de conviver com o outro dentro de um paradigma societário que anuncia o consumo como necessidade de primeira ordem. Neste contexto, também o ser humano torna-se

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental - Universidade Federal do Rio Grande - FURG - rosana.torma@gmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Professor Adjunto 2 da Universidade do Rio Grande-FURG - vanise@vetorial.net

mercadoria, modelando a si em prol de uma valorização autêntica na sociedade de consumidores.

Pensar a este respeito convida-nos a aprofundar leituras e estudos no campo da Educação Ambiental, uma vez que suas discussões cruzam as fronteiras do comumente entendido por ambiental (natural), chamando para o campo do debate as relações que se estabelecem por meio do paradigma societário vigente e que produzem e reproduzem modos de viver em nossos ambientes naturais e sociais.

Na busca por melhor compreender as relações sociais que se estabelecem na sociedade contemporânea, lançamo-nos ao desafio de tecer nossas identidades como educadoras ambientais, percebendo o “ambiente educativo como movimento”, sendo capaz de, “ao se inserir criticamente neste movimento”, tornando-nos capazes de “dinamizá-lo em uma perspectiva crítica”, tal como aponta Guimarães (2004, p. 147).

Neste sentido, Guimarães esclarece que o educador ambiental crítico forma-se a partir de alguns parâmetros: “capacidade de ler a complexidade do mundo; abertura para o novo para transformar o presente, não reproduzindo o passado; participação na organização e na pressão para que o novo surja” (2004, p.136).

Aproximando-nos destas discussões, buscamos, em nossas inquietudes, que movimentam questionamentos sobre os modos como as relações sociais contemporâneas são estabelecidas, dialogamos com autores como Sibilia (2008), Baumam (2011), Guimarães (2004), Smith (2009) e Brandão (2005) para melhor compreender as dinâmicas relacionais presentes no ambiente virtual. Este, um espaço cada vez mais utilizado em suas “Redes Sociais”, interpelando sujeitos diferentes e desafiam nossos próprios “pré-conceitos” em relação às relações construídas em espaços digitais.

Lançamo-nos, assim, à busca por compreender os modos como as relações sociais se estabelecem em determinados ambientes virtuais, mais especificamente em salas de bate-papo. Entendemos que tais salas acabam por se constituir em “comunidades aprendentes”, expressão utilizada por

Brandão (2005, p.85). O autor expressa que aprendemos por meio de inúmeras e diferentes interações, “aprendemos com o conviver com os mundos de nosso mundo”, estando presentes, aqui, as dimensões sociais, ambientais, econômicas, afetivas, etc, que compõem a vida dos sujeitos humanos. A este respeito, concordamos com, Clarindo (2011, p.18), ao expressar que

[...] a dimensão de comunidade aprendente possibilita o compartilhar saberes e experiências, o círculo de diálogos onde os participantes podem destacar algo de seu, de próprio de cada um, mas sendo potencializados pelo coletivo, pelos saberes, pelos questionamentos do outro. Neste sentido, os trabalhos em Educação Ambiental apostam em metodologias que partem de coletivos, por abranger um caráter social maior, problematizando as relações da sociedade e a realidade na qual estamos inseridos, a qual constituímos e da qual somos constituídos.

Na busca pela aprendizagem dos “mundos que constituem os nossos mundos”, lembrando Brandão, buscamos experienciar a participação em algumas salas de bate papo em busca por respostas para muitas de nossas inquietações. Ingressamos nos *chats* para compreender o que motiva as pessoas a optarem por esse tipo de entretenimento oferecido pela internet. O que acompanha as leituras e discussões acerca da temática é a busca pela compreensão desse interesse que vem crescendo a cada dia, ou melhor, a cada clique.

Os sujeitos participantes deste estudo foram escolhidos, tendo em vista sua idade. Sendo as salas de bate-papo organizadas a partir de diferentes especificações, cada uma delas colocando em evidência uma específica identidade (gênero, idade, trabalho, estado civil, etc.), consideramos que dialogar virtualmente com sujeitos de diferentes idades contribuiria para compreendermos as relações sociais que se estabelecem entre eles, sem excluir sujeitos que, a princípio, poderiam frequentar outras salas virtuais. Isso porque nossos trânsitos pelos *sites* de relacionamento possibilita-nos argumentar que as salas de bate papo definidas pela “idade”

representam uma diversidade tanto em termos de profissão quanto, também, em termos de gênero.

Assim, dialogamos virtualmente com pessoas de idade a partir de 16 anos, chegando a usuários com mais de 70 anos. Para abranger esta variedade etária, foi necessário ingressar em sete diferentes salas, dialogando com dois sujeitos em cada uma delas. Uma vez escolhido o *site*, onde os sujeitos participantes do estudo seriam buscados, atribuímo-nos um o perfil feminino, optando pelos pseudônimos "Paulinha" e "Jasmim".

Passamos, a seguir, a apresentar as discussões possibilitadas pelos diálogos virtuais realizados no percurso deste estudo. Uma vez escolhido o chamado "*nickname*"³, ingressamos em salas cuja delimitação estabelece-se por "idade": de 16 a 20 anos, 20 a 30 anos, 30 a 40 anos, 40 a 50 anos, 50 a 60 anos, e mais de 70 anos. A questão motivadora era sempre a mesma:

O que você procura aqui⁴?

Interessante observar que a geografia das salas de bate-papo acaba por apresentar uma organização fragmentada em interesses por determinados perfis. Assim, o usuário pode escolher desde a escolha por uma identidade de gênero como de idade, por exemplo. Ainda é oferecida a possibilidade de ingressar em salas cujos interesses dos usuários aproximam-se, como no caso de salas de "viagem", "sexo", "idiomas" e assim por diante.

Ingressar na sala de bate-papo não é, em si, algo que exija muitas habilidades dialógicas com o outro. Basta um clique e o anúncio de que "fulano entrou na sala", exibido na tela, para que uma "enxurrada" de mensagens seja recebida como modo de saudar aqueles que agora estão dispostos a "teclar" (e não mais "conversar").

Para melhor apresentar as discussões e reflexões realizadas, desenvolvemos a escrita, trazendo alguns diálogos realizados durante a pesquisa. Na sala de 16 a 20 anos, logo quando ingressamos, somos

³ É uma designação não-oficial criada através de um relacionamento interpessoal, geralmente informal, para identificar uma determinada pessoa.

⁴ Grifo das autoras



procuradas para conversar. Lançando a pergunta, temos a seguinte resposta:

Meri; Oi, tdo bem? td bem?

Paulinha tudo bem

Convite: Meri quer conversar reservadamente com você em outra janela. Aceitar?

Paulinha: o que é essa conversa em uma outra janela?

Meri: acho melhor, pra ver só as suas msgs

Meri: tem muito homem enviando msg, fica ruim de saber o que presta

Paulinha é verdade

Meri: qts anos?eu tenho 16

Paulinha: e **o que você faz por aqui?**

Meri: tentando achar gente interessante e vc?

Paulinha: tentando descobrir o que as pessoas fazem na sala de bate papo

Interessante observar que, de um modo geral, as justificativas apresentadas para a procura das salas de bate-papo concentram-se em "fazer novos amigos", "conhecer pessoas", "sexo", entre outras menos cogitadas como "procurar um grande amor" e "passar o tempo". As conversas acima mencionadas culminaram com a solicitação para que participássemos de um diálogo em espaço reservado, como se fosse uma outra sala dentro de um local repleto de pessoas que "falam alto". Uma solicitação, aliás, que independe da idade do usuário, tal como expressamos ao longo desta escrita.

Assim, compreendemos que existe uma outra forma de conversar reservadamente com outra pessoa, entrando em outra janela e falando apenas com um sujeito de cada vez. De modo geral, as conversas continuam ocorrendo da mesma forma de quando na sala dita "aberta", tendo-se a vantagem da possibilidade de utilização de recursos de imagem e de som, uma vez que os usuários podem habilitar a opção "permitir câmera", deixando-se ser vistos na *webcam*. Acreditamos centrar-se, aí, o

principal motivo pelo qual a maioria insiste pelas conversas em “outras salas”.

Seguindo o percurso por entre as salas de bate-papo, inserimo-nos na sala de 20 a 30 anos, tendo sido procuradas, agora, apenas por meninos. Após algumas conversas, começamos a perceber que “conversar reservadamente” é apenas não permitir que mais pessoas participem do assunto. Começamos a notar que a solidão pode ser um dos motivos que faz com que as pessoas procurem companhia, amizade ou até mesmo “algo a mais” através da internet como nos disse um rapaz.

Nossa experiência também anunciou algumas situações que, acreditamos, merecem destaque quando questionamos sobre os motivos que levam as pessoas a buscarem relações virtuais, muitas vezes em substituição às presenciais. Vivenciamos duas situações em que nos deparamos com uma *webcam* ligada, mostrando um homem exibindo seu órgão sexual. Mais uma vez nos encontramos com Smith (2009) quando diz que é muito fácil encontrar pornografia na internet e, que é importante estar sempre alerta aos riscos.

A busca por “algo quente” é, também, justificativa de alguns que frequentam as salas de bate papo. Desejam uma relação mais “íntima”, atribuindo à palavra um outro significado que não aquele compreendido no “mundo presencial”. Ser “íntimo”, assim, passa a pressupor a autorização do outro para ser visto em seu corpo, tornando-se o objeto de desejo. Objetivo claro anunciado já no início das conversas, o que estabelece, como ponto de partida, o perfil de sujeito com quem se deseja “teclar” e o “tempo” de permanência com ele. O diálogo abaixo ilustra o que estamos discutindo:

(10:20:58) Ricardinho 27: oi
Jasmim: oi
Ricardinho 27: tudo bem
Jasmim: tudo bem, e contigo?
Ricardinho 27: melhor agora gata
Jasmim: :0) que procuras aqui?



Ricardinho 27: algum quente
Jasmim: e tem conseguido? hehe
Ricardinho 27: vc gosta
Jasmim: o que chama de quente?
Ricardinho 27: um clima entre dois
Jasmim: hummmm como podemos fazer isso
virtualmente?
Ricardinho 27: o q me diz
Jasmim: não sei... perguntei para vc como faz
Ricardinho 27: o q me diz
Ricardinho 27: o q me diz
(10:26:11) Ricardinho 27 sai da sala...

A conversa entre "Ricardinho 27" e "Jasmim" durou exatos 5 minutos e 13 segundos. O não atendimento imediato do desejo de "Ricardinho 27" anunciou que o diálogo não iria persistir. Muito provavelmente o rapaz tenha buscado outros cliques que o gratificassem em sua busca, uma vez que a facilidade que encontramos, no ambiente virtual, em conversar e, logo, afastarmo-nos promove a ideia de que o "perfil de sujeito desejado" sempre pode ser encontrado "logo à frente". De acordo com Bauman (2011, p.23)

[...] o mundo on-line [...] cria uma multiplicidade infinita de possibilidades de contatos plausíveis e factíveis. Ele faz isso reduzindo a duração desses contatos e, por conseguinte, *enfraquecendo* os laços, muitas vezes impondo o tempo- em flagrante oposição à sua contrapartida off-line, que, como é sabido, se apoia no esforço continuado de fortalecer os vínculos, limitando serevamente o número de contato à medida que eles se ampliam e se aprofundam.

Interessante observar, neste caso, a emergência de outra ética nas relações estabelecidas nos ambientes virtuais, em que o que parece ser censurado no mundo dito real é autorizado com apenas um clique. Neste ponto, refletimos, também, sobre a insistência pelo acesso à imagem do outro por meio da *webcam*, o que pudemos observar em todas as salas que frequentamos independente da idade. A certificação de uma identidade de

gênero é o principal argumento para o uso da *webcam*, não sendo a escrita suficiente para atestar a veracidade do que se diz em relação a quem se é.

Seguindo nossos diálogos nas salas de bate-papo, ingressamos em outro espaço. Agora estamos entre as idades de 30 a 40, optando por trazer à emergência o diálogo com dois sujeitos cujo *nickname* já anuncia o convite à visualização pela *webcam*.

MorenoLindoCAM: Ola linda como vai? Afim de tc?

Paulinha: oi. O **que você faz aqui?**

MorenoLindoCAM: O mesmo que vc. E vc o que faz aqui

Paulinha: tentando saber o que as pessoas fazem nas salas de bate papo

MorenoLindoCAM: A gente pode ir pra la

Paulinha: ???

MorenoLindoCAM: Vc tem web cam

Uma questão a ser pensada nesses espaços é o questionamento da identidade do sujeito caso ele não aceite a *webcam*. Quem é usuário assíduo desses espaços, já está acostumado com essas ferramentas e, possui uma rotina pré-estabelecida com identidade desejada. No caso da *webcam*, percebemos a necessidade de uma "certificação" do outro sujeito, conforme já expressamos em outro momento deste texto. Neste sentido, ver com quem se dialoga é pressuposto para uma conversa interessante, desde que o outro a ser visto enquadre-se dentro dos moldes de interesse de seu espectador. Ou seja, precisa ser uma "mercadoria" agradável aos olhos de quem vê.

Chegando nas salas de 40 a 50 anos, começamos a perceber que, conforme o avanço da idade, as relações intensificam-se e a solicitação pelo diálogo no *msn*⁵ torna-se mais frequente.

⁵ MSN – (Microsoft Service Network) é um portal e uma rede de serviços oferecidos pela Microsoft em suas estratégias envolvendo tecnologias de Internet. O logotipo representa uma borboleta, que "captura a imaginação e a liberdade" de conversar no MSN. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Msn> - acesso em 10/03/12)



pedro henrique: boa noite, como vai?

Paulinha: oi

pedro henrique: tc de onde

Paulinha: do sul, **o que você faz aqui?**

pedro henrique: eu rio de janeiro... to procurando amizade ou algo mais e vc?

Paulinha: tentando saber o que as pessoas fazem nas salas de bate papo

pedro henrique: vc tem MSN... passe reservadamente... so pra mim... passe amor

Paulinha: nao uso MSN... meu interesse é na sala de bate papo mesmo... conversamos por aqui

pedro henrique *sai da sala...*

Apresentamos aqui apenas um recorte dessa conversa, que consideramos muito interessante, pois à medida que ela avança, Pedro Henrique insiste muito que informemos o *msn* a ele, mas quando percebe que não terá esse dado não deseja mais conversar. Subitamente perdeu o interesse.

Percebemos que a categoria "tempo" no ambiente virtual ganha proporções elevadas em termos de aceleração. Tudo precisa acontecer de modo vertiginosamente rápido, desde o convencimento do outro a uma conversa mais reservada, até as paixões acompanhadas de desejos e de projetos. Relações fugazes, que se esvaem com a mesma facilidade com que foram "construídas". Um clique apenas basta para que o sujeito, antes desejado, tenha sido, já, conhecido e descartado. Novos cliques anunciam-se, sempre a rápida velocidade.

As identidades devem ser descartáveis, uma identidade insatisfatória, ou não suficientemente satisfatória, ou uma identidade que denuncia a idade avançada, deve ser facilmente abandonável, a biodegradabilidade talvez seja o atributo ideal da identidade mais desejável nos nossos dias. (BAUMAN, 2011, p. 24)



Neste movimento, a utilização constante das salas de bate-papo, acreditamos, abrevia muito mais que a capacidade de se relacionar com o outro, sujeito de contradições e complexidade, mas também o tempo que dedicamos a nós mesmos. Conforme expressa Bauman (2011, p. 16/17), acabamos por pagar um “preço caro” pela utilização desenfreada das redes de relacionamento virtual. Diz o autor, a partir de seus diálogos com Zimmerman, que:

[...] se você está sempre ‘conectado’, pode ser que nunca esteja verdadeiramente e completamente só, então (para citar o professor Zimmerman mais uma vez) ‘tem menos chance de ler um livro por prazer, de desenhar um retrato, de contemplar a paisagem pela janela e imaginar outros mundo diferentes do seu. É menos provável que vocês estabeleça comunicações com pessoas reais em seu meio imediato. Quem vai querer conversar com os parentes quando os amigos estão a um clique do teclado?’ “

Buscamos problematizar aqui a idéia de que podemos ser quem desejamos ser, pois a vigília é constante, no momento em que são reforçadas as solicitações para utilização do *msn* ou da *webcam*. A internet assim não se constitui como uma realidade anárquica, tal como é anunciada. As mesmas relações de preconceito, por exemplo, vivenciadas no cotidiano presencial são reproduzidas no modo como as salas de bate papo são organizadas. Podem-se encontrar salas por idade, como essa que foi acessada, por gênero, sexo, cidades, amizades, encontros, dentre tantas outras.

Seguimos para as salas, onde podemos encontrar pessoas de 50 a 60 anos. Observamos que a resposta ao nosso questionamento é a mesma de muitas outras salas já visitadas. As pessoas procuram amizade ou algum relacionamento.

Nesta nossa conversa, não estávamos respondendo e a pessoa, do outro lado da tela, enviava muitas perguntas, a fim de obter alguma resposta. Assim como nós, essa pessoa também queria algumas explicações. Tantas perguntas com o objetivo de traçar um perfil, se é que

isto é possível por meio da tela do computador, ou simplesmente dialogar com alguém, como forma de abrandar a solidão.

A busca por companhia como motivação dos usuários das Redes de Relacionamento é uma hipótese freqüente, levantada por aqueles que buscam analisar as relações que se estabelecem nestes meios, compreendendo, também, o paradigma societário que incentiva cada vez mais relacionamentos em quantidade (virtuais). O mundo virtual, assim, oferece aos sujeitos o que Baumam (2011, p. 15) diz ser uma “reencarnação analógica ou digital”, ou seja, “pessoas que tentam escapar dos tormentos da solidão descobriram nesta nova forma um importante avanço com referência à versão cara a cara, face a face, que deixara de existir”.

Na continuação de nossa imersão nos diálogos virtuais, na sala de 60 a 70 anos, convidamos uma pessoa para conversar. Nesse espaço, conversamos com um homem de 63 anos, que diz procurar amizade nas salas de bate papo, mas em um determinado momento de nossa conversa, ele fala que é casado perguntando se tem algum problema.

Esse usuário admite que a esposa não sabe que ele freqüenta as salas de bate papo. Ainda que compreendamos a impossibilidade de constituirmos análises “fechadas” e ainda salientando nosso objetivo de não construirmos estatutos de “verdades” diante destas análises, alguns questionamentos são suscitados pelos diálogos que fomos realizando com os usuários das salas de bate papo: Estariam as pessoas, perdendo o interesse pelo real, o palpável, cada vez mais estão se aventurando em mundo virtual? As relações virtuais seriam modos mais fáceis de se relacionar com o outro? A que paradigma societário é associado este impulso crescente pelo uso das Redes de Relacionamento?

Ainda assim, é interessante considerar que as vivências construídas nos mundos virtuais não se encerram ao sair das salas de bate-papo, por exemplo, estendendo-se no pensamento daqueles usuários mais assíduos. Povoam, assim, o pensamento daqueles que apenas se afastam



momentaneamente da rede, mas que organizam sua rotina diária para que, novamente, possam plugar-se ao mundo das relações sociais virtuais.

A última sala visitada foi com mais de 70 anos e, para nossa surpresa, conversamos com uma pessoa de 48 anos.

EDU: oi

Paulinha: oi

Paulinha: boa noite... **o que você procura aqui?**

EDU.: conhecer alguém fazer amigos papos gostosos e vc

Paulinha: tentando saber o que as pessoas fazem nas salas de bate papo.

EDU.: a quanto tempo tenta isso

Paulinha: que idade você tem?

EDU.: 48 e vc

Paulinha: mas essa sala não é para pessoas com 70 anos?

EDU.: haaaa

Percebemos, nestas andanças pelas salas, que o perfil dos usuários é constantemente alterado e muitos não frequentam a sala da sua idade "real". Em uma tentativa de "brincar" com o sujeito que estava conversando, afirmamos que não poderíamos revelar nossa idade, pois estávamos em pesquisa. A pessoa, então, não insiste e logo interrompe a conversa.

Esta experiência vem para acrescentar as discussões que estão sendo realizadas em uma pesquisa maior e nos apresenta outro perfil de relações, onde a era digital configura uma outra forma de enxergar o mundo, a vida e principalmente as relações virtuais.

Ainda algumas considerações

O objetivo inicial, que conduziu a esta escrita relacionou-se à compreensão dos motivos que levam usuários das redes de relacionamento virtual a frequentarem salas de bate-papo, avançando no entendimento sobre as relações sociais que são construídas nestes ambientes.



Como educadoras ambientais em formação, nosso olhar volta-se constantemente para a análise das relações sociais constituídas por meio do paradigma societário atual, o qual valoriza o consumo acelerado com modo de manutenção de um sistema que encontra suas bases no capitalismo.

Em nosso trânsito por entre as salas de bate papo, encontramos o que, aqui, chamamos de “relações sociais capitalistas”, sendo apresentadas de modo intenso e cujas principais características centram-se em: aceleração do tempo de contato com o outro, quando este não satisfaz de imediato o perfil de sujeito procurado no ambiente virtual; necessidade da certificação da identidade anunciada pelo outro, solicitando-se constantemente que a *webcam* seja ligada; estabelecimento de uma ética de relação baseada na satisfação imediata de desejos, sem que a proximidade com o outro, por meio do diálogo, seja contemplada.

Assim, chamamos de relações sociais capitalistas a reprodução das relações de consumo material nas interrelações humanas de modo que também o ser humano passa a ser capitalizado.

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRANDÃO, C.R. **A canção das sete cores – educando para a paz**. São Paulo: Ed. Contexto, 2005.

_____. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos – escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Tecendo saberes em alfabeturas: a educação ambiental no tear das rodas de formação continuada de professoras**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2011. (Dissertação de Mestrado)

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** Campinas, SP: Papirus, 2000.



SIBILIA, Paula. **O show do eu.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SMITH, Gregory S. **Como proteger seus filhos da internet: um guia para pais e professores.** Ribeirão Preto, SP: Editora Novo Conceito, 2009.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Msn> acesso em 10/03/12.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA PROMOÇÃO DE UM METADESIGN EDUCACIONAL AUTÔNOMO?¹

Zélia de Fátima Seibt do Couto²
Débora Pereira Laurino³

Palavras-chave: Educação Ambiental, Educação a Distância, Metadesign Educacional.

Resumo: O presente artigo objetiva desenvolver um diálogo entre a Educação Ambiental e a Educação a Distância, considerando o potencial dos campos para promover a autonomia dos sujeitos da Educação, através da apropriação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), na busca de um argumento plausível para a projeção de um metadesign educacional e de sociedade mais autônomo e igualitário.

Introdução: rascunhando sobre a temática

A expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC⁴) e sua incorporação no cotidiano tornam cada vez mais clara a necessidade de refletirmos sobre os rumos da Educação e do próprio desenho de sociedade em que estamos atuando na contemporaneidade. Cabe refletir sobre a mudança, mesmo que sutil, de alguns paradigmas, balizados por outras mudanças singulares, tais como a da descoberta e determinismo para a criatividade e indeterminismo, da construção sistemática para o pluralismo e ecletismo e também, da linearidade de pensamento para múltiplas camadas de interpretação. Muitas características de um novo modo de pensar já contagiaram as artes, as humanidades e a

¹ Trabalho integrante do escopo da pesquisa de tese da autora.

² FURG. Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Email: zelia.tutoria@gmail.com

³ FURG. Docente dos Programas de Pós-graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências. deboralaurino@furg.br

⁴ A terminologia *TDIC* (tecnologias digitais de informação e comunicação), especificamente, envolve a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrônicos e digitais, como rádio, televisão, telefone e computadores, entre outros. Resultou da fusão das tecnologias de informação, antes referenciadas como informática, e as tecnologias de comunicação, relativas às telecomunicações e mídia eletrônica (Houaiss, TechWeb).



literatura, assim como a filosofia, a ciência e as ciências sociais (Peters, 2010). Podemos perceber algumas mudanças de consciência coletiva (Wood e Zurcher, 1988) como a recusa em fazer trabalhos rotineiros sem sentido pelo desejo de fazer algo significativo; a diminuição do interesse material e o incremento da busca de realização e de valores humanos; a mudança do foco em grandes realizações por auto-realização e auto-expressão; a recusa da competição em troca de um bom ambiente de trabalho/estudo e o aguçamento do interesse em relações sociais e interatividade. Tais mudanças fortalecem a necessidade de se reorientar estruturas pedagógicas e educacionais que dêem conta de desenvolver outros modos de ensinar e aprender com a potência do uso das TDICs em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), aliadas aos princípios da Educação Ambiental para fortalecimento do processo crítico na mudança de dogmas e paradigmas científicos, tecnológicos, educacionais, além de contribuir para a superação desse modelo econômico e dessa dissociação do humano/natureza que herdamos da modernidade. A partir da interatividade, do coletivo organizado através das redes sociais é possível contribuir para um novo modo de vida em sociedade, pois a Educação se concretiza pela práxis em interação com o outro no mundo, de forma dinâmica e que dá sentido à vida (Loureiro, 2004).

Sobre Educação a Distância

Ao refletirmos sobre Educação, TDIC e mudança de paradigmas, podemos recorrer à história do desenvolvimento da Educação a Distância, que foi se consolidando através de padrões, tecnologias ou orientações pedagógicas diferenciadas ao longo do tempo. Desde a "preparação para exame", da "educação por correspondência", do "multimídia" (de massa), da "educação a distância em grupo", do "aluno autônomo", da "educação a distância baseada na rede", o de "ensino em sala-de-aula estendido tecnologicamente" até os "modelos híbridos" atuais, de cujo estudo podemos observar que a EAD é um formato de ensino-aprendizagem não-fixo, que sempre esteve em estado de transição. Compreende-se então, que



existem inúmeras formas de se fazer EAD, para além dos modelos e conceitos que porventura tenhamos conhecimento (Peters, 2009, p.68). Essa supera a simples transposição didática da modalidade de educação presencial para um meio virtual apoiado por aparatos técnicos. É uma abordagem totalmente diferente, com estudantes, docentes, objetivos, métodos, mídias, estratégias e políticas diferenciadas. Para ilustrar o que se está referindo, podemos dizer que na modalidade presencial temos o predomínio da oralidade como forma padronizada de interação, mesmo que a atenção fique atrelada ao conteúdo e concentrada nele; já na EAD, as formas típicas e prevalentes de ensino-aprendizagem não são o falar e ouvir em situações face a face, que num primeiro momento são substituídos por escrever e ler, ou seja, mediados tecnicamente pelo material didático ou por uma mídia, o que de certa forma desacomoda, porque muda o padrão cultural (Peters, 2009, p.70). Nesse sentido, os estudantes percebem a necessidade de assumir novas e muitas responsabilidades sobre a sua aprendizagem, de tornarem-se ativos não apenas ao executar tarefas, mas também ao interpretar e refletir criticamente sobre o que estão fazendo e enquanto aprendem, de se tornarem co-autores do conhecimento e, em alguns casos, propositores de novas vias de aprendizagem, aceitando e solicitando a colaboração do outro. Na EAD, a interatividade deve ultrapassar o clicar de botões, ou o operar com menus de seleção, escolher entre respostas fixas, optar por uma navegação não-linear, mas envolver atividades amplas como o questionamento crítico, a reflexão, o comprometimento, a argumentação, a busca pela resolução de problemas, de caminhos e respostas próprias, a construção de proposições, elaboração de posicionamentos pessoais, estabelecimento de associações, comparações, análises, discussões e o incentivo ao desenvolvimento da criatividade na geração de alternativas de situações e de respostas não-esperadas.

Para tanto, no caso dos professores, a situação do planejamento com antecedência é um grande desafio, porque desenvolver sistemas de aprendizagem não lineares em hipertexto/hipermídia, prever objetos de



aprendizagem, pensar a estrutura instrucional básica, mediar o processo investigativo, mobilizar a interação e avaliar constantemente o processo são alguns desafios próprios da linguagem da EAD, para os quais a maioria dos docentes não se prepara. Naturalmente que a maioria dos docentes possui ampla experiência no ensino presencial e que só o 'operar sobre' os referenciais da EAD poderá estimular a criatividade para gerar outras formas de aproveitamento de todo o aparato tecnológico à disposição, de maneira a facilitar a aprendizagem e a envolver o aluno de forma integral, considerando seus interesses, sentimentos, atitudes e emoções. Acima de tudo, os docentes precisam desenvolver o hábito de refletir criticamente sobre o modo como atuam em tal universo, para entender que as diferenças existem e que é inadequado julgar a EAD pelos critérios de educação presencial, o que frequentemente acontece. Independente de quem inicia o processo, seja o aluno ou o professor, a EAD deve constituir-se enquanto caminho de muitas idas e voltas, onde todos participam se envolvem e aprendem.

Sobre Educação Ambiental

Por sua vez, a Educação Ambiental (EA) é também um campo constituído e constituinte de diferentes correntes, trajetórias, identidades, classificações e denominações que deram e dão sentido as práticas e reflexões pedagógicas relacionadas à questão ambiental (LAYRARGUES, 2004, p.9). Alguns argumentos nos levam a consideração da EA como sendo a associação entre o ambientalismo e a ação educativa, com caráter interventivo prático; da EA formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e o ambientalismo, definindo natureza e ambiente como marcações da sua própria identidade; sua caracterização pela compreensão das relações entre sociedade-natureza e pela intervenção nos problemas e conflitos ambientais; a EA para contribuir na mudança de valores e atitudes. Além destes, podemos pontuar outras características como interdisciplinar, política e ética, transformadora, de formação do sujeito (Cascino, 2003); (Loureiro, 2004a); (Carvalho, 2004); (Molon,



Arruda y Paredes, 2009). O movimento histórico do desenvolvimento do campo da EA nos trouxe ao atual posicionamento de que não basta usar o termo (EA) para se deixar claro a rede de relações, de atuação, referenciais teóricos e epistemológicos que se está referenciando. É preciso ainda, qualificá-lo, dizer se está no contexto da Educação Popular, da Ecopedagogia, da Educação Ambiental Crítica, Transformadora ou Emancipatória, da Educação no Processo de Gestão Ambiental ou outros ainda, para se explicitar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos político-pedagógicos e sociais de onde se está falando (Layrargues, 2004); (Carvalho, 2002); (Carvalho, 2004); (Sauvé, Sato e Loureiro, 2005).

Sobre Autonomia

Articulando EA e EAD chegamos a um ponto transversalizador dos campos: a autonomia dos atores da educação: educandos e educadores. O termo significa a liberdade de tomar decisões, sendo esta, a autonomia, um dos principais objetivos da Educação (UNESCO, 1972). Podemos ainda lembrar Paulo Freire (1994), quando se refere ao fato de que o processo educativo exige respeito à autonomia do ser do educando como imperativo ético e não como favor prestado. Mais recentemente, a autonomia tem sido associada a uma conceituação ampla de educação, que passa a defendê-la como uma empreitada para a vida toda, ultrapassando as fronteiras da escolarização, assomando-se à vida privada e profissional do sujeito.

Com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), aliadas a processos de Educação a Distância via internet, a importância da autonomia individual se torna mais pragmática (valor prático), no sentido de que a formação educativa exige auto-gerenciamento, engajamento do aluno em contextos comunicativos, co-responsabilidade pela produção de sentidos, contribuindo para a superação do assujeitamento no processo de construção do saber, que deixa de ser algo apriorístico e passível de transmissão para algo negociado coletivamente, em processos interativos, numa passagem de um padrão passivo de absorção de conhecimento para

um padrão ativo de aprendizagem baseado na iniciativa, produtividade e estratégias comunicativas de negociação de sentido.

Pode-se considerar que um aluno autônomo reflete criticamente, negocia decisões e interage dinamicamente durante seu processo de aprendizagem. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias decisões, que vão sendo tomadas. Ninguém é sujeito da autonomia do outro. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.41), em ambiente de aprendizagem colaborativo, de discussões e interações entre os atores, na construção ativa do conhecimento. A educação se concretiza pela ação em pensamento e prática, pela práxis, em interação com o outro no mundo. Trata-se de uma dinâmica que envolve a produção e reprodução das relações sociais, reflexão e posicionamento ético na significação política democrática dos códigos morais de convivência (LOUREIRO, IEA, 77).

É nesse âmbito que a autonomia entrelaça a EA e a EAD, enquanto paradigma e meio para a projeção de um metadesign⁵ educacional e de sociedade mais igualitário. A autonomia se funda no exercício da responsabilidade que se vai assumindo sobre as escolhas que se faz.

EAD + EA + Tecnologia X Autonomia = Metadesign

A produção científica na área da EAD e EA é de número significativo, mas por que será que ainda encontramos tanta resistência quanto a perceber a nós mesmos como sujeitos livres e capazes? Por que é que vemos professores e estudantes resistindo tanto às mudanças na Educação? Será que ainda não conseguimos desenvolver potencial suficiente para a reflexão e autogestão? Se algumas práticas humanas, embora diferentes nos apontam que podemos e devemos nos responsabilizarmos por nosso processo formador? Se projetamos, criamos e mantemos a organização

⁵ Se refere à relação dos seres humanos com a ciência e a tecnologia ao longo dos tempos e suas influências na aprendizagem. Maturana (2001).



social, por que usamos nosso poder criativo só dentro dos limites dessa organização, embora a própria organização peça uma atuação diferente? Se a autonomia está diretamente relacionada à liberdade na tomada de decisões, então o processo educativo precisa fornecer subsídios para que os aprendizes resgatem e exerçam sua autonomia pensando por si próprios e realizando livremente as escolhas que julguem mais adequadas às suas vidas e necessidades individuais e sociais (Identidades da EA, pg 94). Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/MEC 1996) oficializaram a tendência à transversalidade no ensino. Apresentam o Meio Ambiente como tema transversal, colocando em destaque a característica da autonomia, e re-significam a posição do aluno, sujeito de seu processo de aprendizagem, e do professor, mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento. Inegavelmente, a internet alterou nossos hábitos, mas apesar de toda a sua riqueza como uma rede de redes interconectadas, não é algo basicamente diferente de outros sistemas de interações que facilitam o uso de bibliotecas e museus. Parece não haver dúvida de que a interconectividade atingida através da internet é muito maior do que a que vivenciamos há cem ou cinquenta anos através das correspondências via correio, do rádio, do telefone e da TV. Todavia, nós ainda fazemos com a internet aquilo que desejamos no âmbito das opções que ela oferece, e se os nossos desejos não mudarem, nada mudará de fato, porque continuamos a viver através da mesma configuração de ações que costumamos viver. Certamente hoje podemos saber mais sobre o que é dito e sobre o que está ocorrendo no domínio da globalização do fluxo de informações, mas não é a informação que constitui a realidade que vivemos, mas a configuração das emoções que vivemos, das escolhas que fazemos e que conservamos com nosso viver. De acordo com Maturana (2001), metadesign se refere à relação dos seres humanos com a ciência e a tecnologia ao longo dos tempos, suas influências na aprendizagem e principalmente sobre a questão que precisamos enfrentar nesse momento de nossa história que é sobre nossos desejos e se queremos ou não ser responsáveis por esses desejos (173). Em outras palavras, é a tecitura das relações entre os seres



humanos, a ciência, a arte, o design tecnológico e a partir dessa noção, devemos ser capazes de agir de acordo com a consciência de nosso querer ou não querer o metadesign da realidade que estamos trazendo à mão pelo nosso viver recorrente (MATURANA, 2001, 187), entrelaçando-se com o sentido da autonomia, na projeção de que agir responsabilmente é agir com a consciência de querer ou não as conseqüências de nossas ações (MATURANA, 2001, 159). Assim, a EA e a EAD são dois campos que cada vez mais passam a se encontrar, constituindo novas redes culturais, re-significando compreensões de mundo, de atuação política e contribuindo com práticas horizontais na construção de saberes capazes de projetar um novo desígnio de sociedade, mais autônomo e igualitário. Partilho do desejo do autor quando afirma querer uma mudança cultural, contribuir para um trabalho de arte no domínio da existência humana, para evocar um modo de coexistência no qual o afeto, o respeito mútuo, a honestidade e a responsabilidade social surjam espontaneamente do viver a cada instante esta configuração do emocionar, porque nós todos o co-criamos em nosso viver juntos.

Referências

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, 2000.

BELLONI, Maria Luiza **Educação a Distância**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente saúde**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1998.

_____. Governo. **Política nacional de educação ambiental** – Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. Brasília, 1999.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. Brasília, MMA, 2003. Versão disponível em <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em 10 dez. 2003.



CARVALHO, I. C. M. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas: obstáculos e possibilidades. Rio Grande, **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, dez. 2008, p. 47 – 55.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 51-63.

_____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÊ, L. ORELLANA, I. SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, p. 85-90.

CASCINO, Fabio. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher, 2007.

GRASSI, D. Competências em Educação a Distância. In: FARIA, E. T. (org). **Educação Presencial e Virtual**. Espaços Complementares essenciais na Escola e na Empresa. Porto Alegre. EDIPUCRS. 2006

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

LAYRARGUES, P. P. (Org.) **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

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

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. Rio Grande, **Ambiente e Educação**. n. 8, 2003. p. 37 - 54.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.) **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004, p. 65-84.



_____. Teoria Crítica. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

_____. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MASETTO, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2002.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOLON, S. I.; ARRUDA, R. D. y PAREDES, Joaquín. A formação em Educação Ambiental e as TIC: um olhar sobre o PPGEA/FURG-Brasil. **Revista de Didáticas Específicas**, nº 1, p. 12-29. www.didaticasespecificas.com. Acesso em junho/2011.

MOSER, A. **Tendências pedagógicas no mundo contemporâneo**. Curitiba: Facinter, 2003.

NEVES, C. M. C. **A Educação a distância e a Formação de Professores**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/EAD/EADtxt1a.htm>. Acesso em maio/2011.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

_____. **A Educação a Distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

SATO, M.; CARVALHO, I.C. M. **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

SATO, M. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a. p. 17 - 43.

SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental para o Desenvolvimento ou Sociedade Sustentável? Uma Breve Reflexão para América Latina. **Educação Ambiental em Ação**, 1998, v.17.



_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 51-63.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
SORRENTINO, M. (Org.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002.

WOOD, M. R.; ZURCHER, L. A. The development of Postmodern Self. New York: greenwood Press, 1988.

ZAKRZEWSKI, S. B. e SATO, M. A educação ambiental à distância: seu alcance possibilidades na formação docente. In: S. Zakrzewski e V. Barcelos. **Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações**. Erechim: EDIFAPES, 2004.

ZAKRZEWSKI, S. B.; DEFFACI, A. C. e LOSEKANN, C. C. **A formação de professores em educação ambiental à distância: relato de uma experiência**. UNIrevista - Vol. 1, nº 2, abril-2006.

ZANINI, K. J.; STUMPF, B. O.; ANTUNES, J. R.; SILVA, C. L. et al. Educação Ambiental e Educação a Distância: um diálogo relacionado à elaboração de projetos Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental **Revista. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. v. 24, janeiro a julho de 2010.



A CONTRIBUIÇÃO DO CONTEXTO DIGITAL NO PLANO DE AÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Julia Janete Pereira de Avila Plá¹
Tanise Paula Novello²

Palavras-chave: Tecnologia, Escola, Educação ambiental.

Resumo: O uso das tecnologias na escola não pode ser desprezado, e da mesma forma o professor não pode ficar alheio a inclusão tecnológica na sua prática. É nesse contexto que este trabalho apresenta algumas considerações de uma experiência vivenciada incluindo o uso das tecnologias na prática, em sala de aula. Cabe salientar que essa vivência está vinculada ao desenvolvimento do Projeto de Ação do curso de Pós Graduação de Educação Ambiental à distância da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o qual foi desenvolvido em uma escola rural de Santa Vitória do Palmar/RS. É relevante compreender que a Educação Ambiental é um espaço legalizado, legítimo, livre para criação e discussão, na qual se integram as práticas sociais e educacionais. Logo, o pertencimento é relevante para que os laços existentes entre o aprendente e a sociedade se fortaleçam, favorecendo a valorização, desenvolvendo a autoestima, contribuindo para a manutenção e preservação da localidade. A questão do Pertencimento Ambiental foi abordado de forma objetiva, trabalhando com a realidade dos discentes, entretanto isto não seria possível sem a mediação da tecnologia nesse processo, pois as fotos foram utilizadas para promover o diálogo, observar potencialidades e aguçar o senso crítico. A atividade da criação em um editor de apresentação foi fundamental para que os alunos percebessem que mesmo distantes da cidade eles fazem parte dessa comunidade; também assistiram ao filme "Narradores de Javé" interagindo e analisando de forma crítica sua própria realidade; a criação do blog fomentou o diálogo, permitindo que o aprendizado fosse compartilhado.

¹ Universidade Federal do Rio Grande/FURG – jujpla@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Rio Grande/FURG – tanisenovello@furg.br



Introdução

As novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) incorporaram novos hábitos, transformaram as relações sociais, profissionais e atingiu de forma direta o sistema educacional, visto que seria incoerente que a escola não acompanhasse esse novo momento vivido pela sociedade, no qual a tecnologia faz parte da vida diária. Sendo assim, é imprescindível que a escola se adeque, objetivando diminuir distâncias entre aqueles que têm mais recursos, e com isso acesso as novas TIC's, e entre aqueles que não têm os recursos necessários. A escola acima de tudo deve primar pelo bem comum, pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a exclusão social e digital não tenham espaço.

Estas considerações vão ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (BRASIL, 2000, p.16).

Dessa forma, os PCN vieram auxiliar e ditar as diretrizes para a utilização da tecnologia nas escolas, tolhendo qualquer tentativa de exclusão das TIC's da sala de aula. "A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação." (BRASIL, 2000, p 5).

Para tanto é importante que os educadores compreendam que se vive em um mundo globalizado, no qual as necessidades exigidas pela sociedade contemporânea são cada vez maiores, onde não cabe isolar-se, nem negar essas mudanças. A comunidade escolar em sua totalidade deve estar aberta



para essa nova realidade, buscando interagir, aperfeiçoando-se, buscando novas maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo. Corroborando com tal ideia, Moran afirma que:

um dos eixos das mudanças na educação passa pela sua transformação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos, principalmente, incluindo também administradores, funcionários e a comunidade, principalmente os pais. Só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial. Só aprendemos profundamente dentro deste contexto. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo - os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos - mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos. (MORAN, 2009, p. 24)

Nesse contexto, a experiência aqui relatada mostra como a tecnologia aliada ao desenvolvimento de uma ação em Educação Ambiental, a qual desenvolvesse a criticidade, objetiva-se a produção, a criação e a criatividade do grupo, contribuíram para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de sua responsabilidade social.

Contexto da vivência

Este trabalho apresenta uma análise prévia das considerações a respeito das tecnologias usadas no desenvolvimento do Projeto de ação do curso de Pós Graduação de Educação Ambiental à distância Lato Sensu, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O projeto de Educação Ambiental foi desenvolvido em 2011, no município de Santa Vitória do Palmar/RS.

Acreditando que é imprescindível aliar qualidade, criatividade, criticidade e autonomia para que se pudesse obter um resultado favorável

ao término do projeto, buscou-se trabalhar com a tecnologia de forma integrada, utilizando-se os meios disponíveis como: multimídia, computadores, internet, câmaras fotográficas, celulares entre outros.

Segundo Gouveia:

As novas tecnologias são essenciais uma vez que a plena cidadania (incluindo a cidadania digital) só pode efetivar-se quando o acesso a utilização dos meios tecnológicos de trabalho, pesquisa, publicação e comunicação estiverem assegurados, pois as novas TICs permitirão que todas as sociedades obtenham acesso a uma sociedade digital e globalizada, caso contrario esta se manterá empobrecida enquanto o acesso a todos os cidadãos não for garantido como um direito. [...] torna-se uma força muito grande para o desenvolvimento humano de todos os envolvidos, fornecendo informação, facilitando a capacitação e o aumento da produtividade. (GOUVEIA, 2003, p. 188)

Sabendo que os alunos utilizavam equipamentos tecnológicos diariamente para as mais diversas ações, foi compreendido que se deveria permitir que cada um trouxesse seu olhar sobre a comunidade, e que a partir desse ponto pudessem socializar e dialogar, respeitando a individualidade, porém pensando coletivamente.

Salienta-se que o tema central do projeto de Educação Ambiental é o Pertencimento Ambiental, dessa forma, quando o tema foi delimitado percebeu-se que o sentimento de pertencimento é relevante, pois contribui para a formação de uma identidade social a partir do conhecimento, da compreensão e da valorização do meio, levando o indivíduo a perceber que é parte importante da sociedade. Dessa forma, o pertencimento é essencial para que os laços existentes entre o aprendiz e essa sociedade se fortaleçam, favorecendo a valorização, desenvolvendo a autoestima, contribuindo para a manutenção e preservação da sua localidade.

Sendo assim, este projeto teve por objetivo despertar o sentimento de pertencimento, mas para isso era necessário que os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem conhecessem, interagissem, participassem e se sentissem parte de uma determinada

comunidade. Afastando desse modo, a ideia de que apenas o de fora é melhor e de que não há nada de interessante em sua localidade.

Estes pensamentos vão ao encontro da afirmativa de Mourão (2005, p. 253) "Pelo processo comunicativo da socialização internaliza-se um padrão cultural externo ao indivíduo, formado da aquisição de informações coletivas, transformando-o em sujeito construído dentro dos limites de um determinado universo cultural."

Nesse contexto a tecnologia foi uma aliada importante e sem a qual seria impossível fazer o elo entre aluno-comunidade-aluno, pois todo o progresso das atividades foram permeadas pelas ferramentas tecnológicas, já que os alunos assistiram ao filme "Narradores de Javé", fotografaram a localidade, revelando seus lugares prediletos, as belezas de sua região e seus problemas, o multimídia também foi utilizado para mostrar essas foto e comentá-las; foi elaborado um blog coletivo para que os discentes pudessem divulgar suas descobertas, trabalhos, aprendizagens e assim, interagir com a comunidade como um todo, fomentando o diálogo e discussões, tornando-se um espaço para debater e para a construção coletiva do aprendizado.

De acordo com Soares e Almeida:

Um ambiente de aprendizagem pode ser concebido de forma a romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo, onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem. (SOARES e ALMEIDA, 2005, p. 3):

Percebe-se que a aprendizagem neste ambiente virtual (figura1) é ativa, os alunos foram os responsáveis pelos elementos que o constituíram, pois foram eles que selecionaram fotos, que produziram textos e poemas, coletaram material para as postagens, como as lendas pesquisadas na própria região.



Figura 1. Blog elaborado pela turma 201

A prática pedagógica busca despertar o interesse e o olhar crítico do aluno, desta forma o professor deve selecionar o material a ser utilizado, para que este não atue apenas como uma forma de entretenimento, ou para a simples introdução da tecnologia, é preciso que haja uma interação, uma integração entre a tecnologia e a educação.

Moran sustenta que:

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial. (MORAN, 2009, p.22)

Portanto, a escola não pode ficar engessada em velhos métodos de ensino, mas ao contrário, deve procurar adaptar-se e acompanhar os avanços tecnológicos. Desta forma, a utilização dos recursos tecnológicos veio ao encontro desse pensamento que é compartilhado por Moran:

Agora podemos enriquecer extraordinariamente o processo, mas, ao mesmo tempo, o complicamos. Ensinar é orientar, estimular, relacionar, mais que informar. Mas só orienta aquele que conhece, que tem uma boa base teórica e que sabe comunicar-se. O professor vai ter que atualizar-se sem parar, vai precisar abrir-se para as informações que o aluno

vai trazer, aprender com o aluno, interagir com ele. (MORAN, 2009, p.15)

Nessa perspectiva ao desenvolver o Projeto de Ação de Educação Ambiental buscou-se introduzir a tecnologia nas atividades a serem desenvolvidas, com o intuito de despertar a atenção do aluno, mas acima de tudo fornecer-lhes meios para que pudessem agir e produzir de forma autônoma.

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido. (MORAN, 2009, p.22)

Para tanto, no início foram utilizados os recursos tecnológicos que os educandos dispunham, como máquinas fotográficas e celulares, para realizar algumas atividades simples como gravar entrevistas, tirar fotos da região para que as mesmas pudessem ser compartilhadas e discutidas.

Em vista disso, é relevante apropriar-se de recursos que aos estudantes dominam e utilizam constantemente para articular a prática pedagógica, já que para os mesmos é prazeroso fotografar, compartilhar essas fotos, e perceber como os outros reagem as mesmas. Pois, como declara Moran (2009, p. 22) Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem.

Também pode-se observar que os filmes são ótimos recursos, mas para que seja realmente efetivo o professor deve ser crítico quanto a sua escolha e quanto a aceitação que o mesmo terá. A utilização do filme *Narradores de Javé* foi de suma importância, pois os alunos demonstraram maturidade ao compreender a complexa crítica social retratada no filme e os educandos interagiram com a obra comentando-a e aproximando-a a sua própria realidade, mostrando-se críticos.



O uso do software de apresentação do power point aliado a internet foi uma ideia que gerou bons frutos, já que os discentes fizeram uma apresentação onde se colocavam fotos da localidade rural juntamente com fotos da zona urbana com o intuito de aproximá-los desta, pois assim compreenderiam que por mais longe que esteja localizada a comunidade de cada um, ainda assim, fazem parte da grande comunidade da cidade de Santa Vitória do Palmar. Como se percebe a internet teve amplo espaço no trabalho, visto que os alunos também a utilizaram como fonte de pesquisa e na criação do blog, notou-se que esta atividade foi culminante para o sucesso do projeto, pois os alunos se sentiram valorizados e orgulhoso por ver seu trabalho exposto.

Considerações finais

Muito se faz para diminuir as distâncias no que tange ao uso das tecnologias, por isto, é necessário que se pensem meios para acabar com a exclusão digital e os professores devem contribuir efetivamente, visto que as ferramentas tecnológicas facilitam, auxiliam e proporcionam dinamismo às aulas. A tecnologia faz parte do cotidiano, desta forma, ignorá-la não traz benefícios, somente faz com que os discentes se sintam mais distantes e alheios ao processo educativo.

Pois segundo Moran (2009, p.12) "a Internet pode ajudar o professor a preparar melhor a sua aula, a ampliar as formas de lecionar, a modificar o processo de avaliação e de comunicação com o aluno e com os seus colegas."

Portanto, a escola deve primar pela formação de um cidadão consciente, crítico e sabedor de sua responsabilidade social, sendo assim, a escola deve aproximar-se da realidade do educando, buscando despertar seu interesse, chamar sua atenção, integrando-o com o seu entorno e com o mundo, visto que não se pode ignorar a necessidade que um mundo globalizado impõem a sociedade.

Para tanto os docentes devem estar atentos, buscando renovar-se, participando de cursos de formação continuada para que possam melhorar



sua prática, sanando suas próprias dificuldades no que concerne a práticas pedagógicas integradas com a tecnologia.

Dessa forma, o trabalho foi bem sucedido, os alunos mostraram-se motivado com as atividades, colaborando e participando ativamente. Percebe-se que o uso das ferramentas tecnológicas fomentou o interesse, agregou valor e qualidade, fazendo com que as ações fossem prazerosas, interativas, focadas no objetivo de despertar ou reforçar o sentimento de Pertencimento Ambiental.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's** , 2000.

Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com_content&view=articl. Acesso em: 10 mar. 2012

GOUVEIA, L.; **Cidades e Regiões Digitais: impacte nas cidades e nas pessoas**. 2003; Universidade Fernando Pessoa-UFP. Disponível em:
[http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1389&Itemid=65#myGallery1-picture\(13\)](http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1389&Itemid=65#myGallery1-picture(13)) Acesso em: 20 fev.1012

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e a mediação pedagógica** 16ª.ed. Campinas: Papirus, 2009. Disponível em:
<http://www.eca.usp.br/prof/moran/camin.htm>. Acesso em: 25 fev.2012

MOURÃO, L. S. **Pertencimento**. In: **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**/Luis Antonio Ferraro Júnior, organizador - Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SOARES, E. M. do S.; ALMEIDA, C. Z. **Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais: algumas considerações**.

Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/art10.pdf>.
Acesso em: 25 fev. 2012.



USO DE AVA COMO APOIO ÀS DISCIPLINAS PRESENCIAIS: UM ESTUDO DE CASO.

Patrícia Vianna
Andrea Rapoport
Marco Aurélio
Carla Sigal

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, Moodle, professores, ambiente virtual de Aprendizagem.

RESUMO: Investigar as concepções de professores da Instituição sobre a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle como apoio às disciplinas, bem como sobre a possibilidade da realização de disciplinas totalmente a distância, buscando relacionar essas concepções com as visões epistemológicas destes grupos sobre o ensinar e o aprender.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) tem crescido muito nas instituições de Ensino Superior, tanto como curso de modalidade mista como totalmente à distância. Atualmente, com os avanços tecnológicos e com a profissionalização de educadores voltados para esta área, pode-se dizer que tal modalidade educacional tem contribuído e poderá contribuir ainda mais para a educação presencial e vice-versa. Nesse contexto, aponta-se cada vez mais para as positivities de um processo educativo elaborado de forma mista, com componentes presenciais e a distância, também denominado *blended learning*, conforme apontam Pina (2010) e Donnelly (2010).

O presente estudo, a partir da análise das concepções de professores e de uma instituição de Ensino Superior (IES) da grande Porto Alegre sobre a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle como apoio às disciplinas, buscou verificar a possibilidade da realização de disciplinas totalmente a distância nesta IES. O estudo pretendeu relacionar essas



concepções com as visões epistemológicas desenvolvidas no campo da educação, mais especificamente em AVA.

As concepções de professores acerca de seu papel no processo de ensino e aprendizagem nas modalidades presencial e a distância e a identificação de suas concepções epistemológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem são relevantes na investigação sobre a temática proposta neste trabalho, pois para que a utilização do Moodle ocorra de forma produtiva e favorecedora da construção do conhecimento necessita-se de um papel ativo dos alunos e do professor e das interações que se dão nesta modalidade de ensino, para que o ambiente não seja um mero depositário de materiais e se reproduza o modelo tradicional de ensino.

Este trabalho constituiu-se em uma investigação preliminar que será ampliada para a participação dos demais cursos da IES e também serão incluídos os alunos no seguimento da pesquisa.

2 O IMAGINÁRIO DO LUGAR DOCENTE E DISCENTE

Percebe-se, como afirma Tardif (2002), que a vivência enquanto alunos e as representações sobre o ser professor são saberes muito fortes que persistem através do tempo. Ou seja, aqueles alunos que vivenciaram um ensino tradicional apresentam dificuldade de se colocarem em um papel ativo, pois estão acostumados a uma pedagogia diretiva, o que pode dificultar a utilização do ambiente Moodle de forma construtiva.

Em relação às concepções epistemológicas, de forma consciente e, grande parte das vezes inconsciente, a prática do professor baseia-se numa concepção de ensino e aprendizagem "que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados" (FRAGA, 2007, p.25).

Becker (2001)¹ afirma existirem três concepções epistemológicas sobre o ensinar e o aprender com seus respectivos modelos pedagógicos:

¹ Devido ao caráter resumido deste trabalho não apresenta-se aqui as concepções epistemológicas de forma aprofundada. Para tal, sugere-se a leitura de Becker (2001).



empirismo (pedagogia diretiva), apriorismo (pedagogia não diretiva) e construtivismo (pedagogia relacional). Seguindo-se o modelo tradicional empirista, pode-se supor uma resistência diante da utilização da educação à distância; já a partir da concepção apriorista pode-se supor que os alunos é que iriam dirigir o seu processo de aprendizagem, especialmente num ambiente em que a interação presencial está ausente; sendo que, a concepção construtivista, segundo Becker (2001), pressupõe uma construção de conhecimento a partir da problematização e de ação sobre o objeto de conhecimento. A partir dessa concepção epistemológica de cunho construtivista, a educação a distância deve elaborar, a partir de seus pressupostos, um AVA interativo, com utilização de diferentes recursos, materiais em diferentes mídias e espaços que possibilitem a interação entre professor-aluno e aluno-aluno e a construção de um conhecimento de forma colaborativa.

As práticas da educação à distância estão relacionadas às concepções dos professores e aos modelos que estão se desenvolvendo nesta área. Para estes autores, de forma diversa dos papéis tradicionais no ensino presencial, a EAD desafia as representações tradicionais de alunos e de professores (STEIL, PILLON e KERN, 2005).

Além disso, estes devem ter uma efetiva participação e serem agentes motivadores e incentivadores do processo de ensino e aprendizagem. Caso contrário, os alunos "tendem a se sentirem abandonados e sem motivação para superar as dificuldades inerentes ao processo de educação e aprendizagem" (SARMET e ABRAHÃO, 2007 apud ARIEIRA et al., 2009, p.323).

3 VANTAGENS DO CONSTRUTIVISMO E PRESSUPOSTOS PARA A AUTONOMIA

Com base no empirismo, especialmente a partir do aporte teórico de Skinner, o ensino baseado em exercícios de instrução programada tem sido utilizado de forma freqüente e por vezes exagerada na EAD, conforme refere Fraga (2007), reduzindo-se à repetição, reprodução e reforço.

Entretanto, considera-se que não apenas na educação presencial o construtivismo é, sem dúvida, o melhor modelo, mas também para a modalidade a distância. Este é um desafio para uma EAD de qualidade, que promova a autonomia, a mediação, a colaboração e a cooperação, conforme indica Fraga (2007).

Vários estudos têm buscado compreender as atitudes de alunos e de professores diante da utilização de inovações educacionais, como a educação a distância, sendo estas influenciadas pelos papéis do professor e do aluno nesta modalidade de ensino (STEIL, PILLON e KERN, 2005; CAREGNATO e MOURA, 2003; SANTOS et al., 2010).

Caregnato e Moura (2003) realizaram um estudo sobre a percepção dos alunos acerca de sua experiência nas disciplinas ministradas a distância em um curso de Biblioteconomia. Dentre os aspectos positivos da EAD foram mencionadas autonomia na aprendizagem, objetividade, participação intensa dos alunos nas aulas e professor como facilitador. Autonomia de aprendizagem se refere à possibilidade de seguir o ritmo próprio durante os estudos, apesar dos alunos reconhecerem que a flexibilidade e liberdade implicam em maior responsabilidade e necessidade de organização. Outro aspecto demonstrado no estudo refere-se à participação dos alunos que, se sentiram, em grande parte, mais à vontade para expressar suas idéias, especialmente nos *chats*. Dentre os aspectos negativos de EAD destacou-se a necessidade de maior comprometimento do aluno, fato que também foi visto como vantagem por alguns alunos e as limitações nas discussões nos *chats*, que seriam muitas vezes superficiais. O *chat*, por outro lado, foi referido pelos alunos como um dos pontos positivos da EAD.

No mesmo estudo, ao compararem a EAD com as experiências em aulas presenciais, os participantes destacaram como positivos: a interação presencial com colegas e professores, a independência do computador, discussões mais aprofundadas e a possibilidade de trabalhos em grupos. Entretanto, os dois últimos itens estão mais relacionados às experiências destes alunos do que com características da modalidade de ensino, dependendo de como foram conduzidas.

Santos et al. (2010, p.8) investigaram o comportamento e a percepção de estudantes de um curso de administração na modalidade a distância e verificaram que os discentes acreditam que:

[...] o curso a distância tem qualidade e duração semelhante ao presencial, mas traz maior dificuldade, exigência de leitura, tempo de dedicação e disciplina. O relacionamento com os demais colegas e com os monitores e professores é de grande relevância e traz benefícios (troca de idéias, esclarecimento de dúvidas e facilita o aprendizado). Os monitores e professores são vistos como importantes apenas nos momentos de dúvidas, não tendo sido mencionadas as demais atividades desenvolvidas por esses. A realização do curso tem proporcionado mudanças no desempenho (aumento de raciocínio e de conhecimento) e na vida social (falta de tempo, aumento do círculo de amizades).

Já Steil, Pillon e Kern (2005) investigaram as atitudes de 22 alunos de uma Instituição de Ensino superior com relação a uma disciplina a distância. Esta foi oferecida apenas nesta modalidade e foi a primeira experiência em EAD de todos os alunos, que descobriram apenas no primeiro dia de aula que a disciplina seria nesta modalidade. Este fato foi considerado relevante para entender as percepções predominantemente negativas dos alunos. Estas envolveram críticas em relação a pouca agilidade do professor para responder às questões encaminhadas pelo ambiente de aprendizagem e a pouca atenção dispensada aos alunos, não os encorajando através de questionamentos, desafios e críticas.

Ariera et al. (2009) conduziram uma pesquisa para analisar a posição dos alunos do ensino presencial sobre a metodologia de educação a distância utilizada como ambiente de apoio à disciplina, avaliando os seus pontos fortes e fracos e vantagens e desvantagens da educação a distância em comparação à presencial. Os resultados revelaram que a maioria dos respondentes estava satisfeita com os resultados obtidos e com as

possibilidades oferecidas pela modalidade de ensino para complementar o aprendizado. Entretanto, apesar de reconhecerem a importância da EAD, preferem o modelo tradicional do ensino presencial. O fato de o aluno possuir um computador em casa e a frequência de acesso ao mesmo facilita o aprendizado, assim como a disciplina para envolvimento com as atividades do ambiente. O aluno mais disciplinado foi aquele que considera menos importante a presença física do professor e se compromete a estudar a distância. Os autores constataram, como ponto fraco, que “a ausência do professor e do espaço físico da sala de aula são ainda fatores de que os acadêmicos não estão dispostos, em sua maioria, a abrir mão em seu processo de aprendizado” (p.336).

4 METODOLOGIA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo é de cunho qualitativo, buscando-se a descrição dos fenômenos estudados para posterior compreensão e explicação dos mesmos. O delineamento da pesquisa foi o estudo de caso, o qual consiste em estudar com profundidade e exaustão os dados coletados visando construir detalhado conhecimento.

4.2 PARTICIPANTES

Duas professoras da IES investigada, sendo uma *expert* na área de educação a distância e utilização do AVA Moodle e a outra iniciante nesta modalidade de ensino, com experiência de dois semestres ministrando disciplinas totalmente a distância em outra IES onde leciona e utiliza o Moodle como apoio às disciplinas a cerca de dois anos. Ambas têm ampla experiência no ensino presencial, possuem Pós-Graduação, sendo a primeira graduada em Pedagogia e doutoranda na área de Educação e a segunda graduada em Psicologia e doutora em Psicologia do Desenvolvimento.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Instrumentos de coleta de dados

Para realização deste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: termo de consentimento informado da Instituição, termo de consentimento informado do professor, questionário respondido pelas professoras participantes.

Análise dos dados

Optou-se, neste momento, por realizar este estudo preliminar com duas pesquisadoras deste estudo, partindo-se dos pressupostos apontados por Lankshear e Knobel (2008) ao abordarem de forma aprofundada a questão do professor pesquisador e suas implicações. Para manter o distanciamento crítico e reflexivo, segundo os autores, um terceiro pesquisador foi chamado para participar da análise e discussão dos dados, trazendo um olhar externo à vivência das professoras-pesquisadoras em questão por meio de uma análise de abordagem hermenêutica.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se das entrevistas ora sob análise um discurso positivo no que concerne a utilização do AVA como elemento auxiliar as práticas docentes presenciais, sendo possível identificar características de fusão (*blended learning*) entre a EAD e o ensino presencial em muitos momentos das disciplinas, tendo em vista as atividades síncronas e assíncronas propostas. As práticas docentes ganham um apoio que sem dúvida merece respeito e estudos mais aprofundados para verificarmos a extensão de suas possibilidades. Pensamos ser incontestáveis vários dos argumentos e resultados promissores que foram destacados pelas professoras nas entrevistas.

Ressaltamos que o fato de o aluno possuir acesso à “sala de aula” fora de suas fronteiras físicas, e sua frequência de acesso ao AVA mediada pelo uso do computador poderá potencializar o aprendizado, se este aluno seguir com a autonomia e disciplina para envolvimento com as atividades do ambiente virtual.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar as concepções de professores e de uma instituição de Ensino Superior (IES) da grande Porto Alegre sobre a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle como apoio às disciplinas presenciais, relacionando essas percepções com as visões epistemológicas desenvolvidas no campo da educação, mais especificamente em AVA.

Foi identificado que para a utilização do Moodle ser produtiva e favorecedora da construção do conhecimento necessita-se de um papel ativo dos alunos (além de autonomia e organização do tempo), do professor e das interações síncronas e

assíncronas que se dão nesta modalidade de ensino, para que o ambiente não seja um mero depositário de materiais e se reproduza o modelo tradicional de ensino. É importante destacar que o estudo constituiu-se em uma investigação preliminar que será ampliada para a participação dos demais cursos da IES e também serão incluídos os alunos no seguimento da pesquisa e que a análise do discurso das professoras entrevistadas permite inferir sobre as positivities de uma abordagem mista entre educação presencial e a distância no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARIEIRA, Jailson de Oliveira et al. Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 313-340, abr./jun. 2009.

CAREGNATO, Sônia Elisa; MOURA, Ana Maria Mielniczuk de Moura. Análise das Características e Percepção de Alunos de Educação a Distância: um estudo longitudinal no Curso de Biblioteconomia da UFRGS. **Em questão.** v.9, n.1, p.11-24, jan/jun, 2003. Disponível em:



<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/viewFile/58/18>. Acesso em: 10 set 2010.

DONELLY, Roisin. Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. In: **Computers & Education**, 54, 350-359. 2010.

FRAGA, Fraga, Giulia Andione Rebouças. **Educação on-line: da fome à vontade de comer**. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Salvador.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artemed, 2008.

PINA, A. B. Entornos de aprendizaje mixto en educación Superior. In: **Revista Iberoamericana de Educación a Distância**. Documento WEB. Disponível em: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/bartolome.pdf>. Acesso em: 02/06/2010.

SANTOS, Paula C. et al. **Ensino a distância: um estudo da percepção e do comportamento do aluno do curso piloto de administração**. Disponível em: http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/61023.pdf. Acesso em: 7 set. 2010.

STEIL, Andréa; PILLON, Ana Elisa; KERN, Vinícius Medina. Atitudes com relação à educação a distância em uma universidade. **Psicol. estud.**, v.10, n.2, p.253-262, ago. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



EFETIVAÇÃO DA EaD NO ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL: UMA REALIDADE OU UMA PRETENSÃO?

Miguel Angelo Pereira Dinis¹
Aline Schmidt San Martin²
Everton Felix³

Palavras-chaves: Ensino a Distância, Barreiras, Vantagens.

Resumo: Este artigo descreve o estudo realizado sobre a real utilização de educação a distância em instituições de ensino superior presencial da cidade de Sant'Ana do Livramento, utilizando como base uma universidade pública e outra privada, ambas com grande expressividade na região da Campanha e Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. O objetivo desta pesquisa é conhecer o cenário atual da educação à distância no ensino superior na cidade de Sant'Ana do Livramento sob a perspectiva dos responsáveis pela Educação a Distância (EaD) nas instituições e dos discentes do curso de administração ofertado por essas, além de estimular a reflexão sobre o uso efetivo da EaD como ferramenta de ensino. A pesquisa realizada é do tipo quantitativa e qualitativa, na modalidade pesquisa de campo por amostragem, utilizando aplicação de questionários e entrevistas, além de pesquisas bibliográficas. Como principais resultados pode-se apontar a necessidade de estruturação da EaD no país, a necessidade de organizar a infraestrutura necessária ao funcionamento eficiente do polo e importância de adequar a metodologia de disseminação da política de EaD para o público interno e externo das instituições.

1. INTRODUÇÃO

Há aproximadamente 20 anos a televisão e a internet foram ferramentas que proporcionaram uma expansão vertiginosa do Ensino a Distância (EaD) no Brasil. As empresas e instituições de ensino começaram a fazer uso da educação a distância para treinamento e cursos livres. Gradativamente as universidades brasileiras estão utilizando essa

¹ Assistente em administração, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, migueladinis@ifsul.edu.br

² Administradora, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, alinesanmartin@ifsul.edu.br

³ Docente, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, evertonfelixx@gmail.com



modalidade de ensino, como grande aliada para seus cursos de graduação e pós-graduação.

Em 2004 a Portaria MEC Nº 4.059 autorizou a oferta de 20% da carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial. Mas isso está, realmente, sendo utilizado pelas universidades federais e privadas? Há alguma evolução ou diferença de planejamento entre elas? Os alunos estão preparados para utilizarem o EaD? Estes são alguns dos questionamentos delineados quando se pensa em Ensino a Distância, nesse sentido, esta pesquisa busca conhecer o cenário atual da educação à distância no ensino superior na região da Campanha e Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, através da percepção das instituições de ensino público e privado que atuam na cidade de Santana do Livramento e dos discentes do curso de Administração destas instituições, além de estimular a reflexão sobre o uso efetivo da EaD como ferramenta de ensino-aprendizagem.

1.1 Cenário Atual das Instituições Pesquisadas

Atualmente a região da Campanha e Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul contam com diversas instituições de ensino superior, podendo citar: UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), pólos da UAB (Universidade Aberta do Brasil), UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa), URCAMP (Universidade da Região da Campanha), além de uma série de universidades com sede em outras cidades e estados com pólo de EAD nas cidades da região.

As duas instituições com maior abrangência regional são a URCAMP (8 campi) e a UNIPAMPA(10 campi), respectivamente nas esferas privada e pública(federal).

A **Universidade da Região da Campanha (URCAMP)** é uma instituição privada. Foi criada em 1969 com o nome de Fundação Universidade de Bagé e logo após transformada em Fundação Attila Taborda, que até os dias de hoje é a mantenedora da URCAMP. A instituição já formou milhares de pessoas da região, oferece 25 cursos de graduação e 12 de pós-graduação lato sensu, em oito campi localizados nas cidades de:

Bagé(Reitoria), Alegrete, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Itaqui. Tem como missão: *"... a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento regional, com uma percepção global da sociedade nas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais, através do ensino, da pesquisa e da extensão"* (URCAMP, 2010).

Por outro lado, a **Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)** é uma instituição pública de ensino, fundada em 2006 através do programa de expansão das universidades federais no Brasil, com o objetivo de fortalecer o ensino superior na Região Sul do estado do Rio Grande do Sul e minimizar o processo de estagnação econômica onde está inserida, pois a educação viabiliza o desenvolvimento regional, buscando ser um agente da definitiva incorporação da região ao mapa do desenvolvimento do estado. É uma instituição nova, mas com grande importância para a região. Oferece 55 cursos de graduação e 13 de pós-graduação, sendo 8 especializações e 5 mestrados, em dez campi localizados nas cidades de: Bagé(Reitoria), Alegrete, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiiana (UNIPAMPA, 2009).

2. METODOLOGIA

Este projeto se dá através de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, na modalidade pesquisa de campo por amostragem, aplicada às turmas do curso de administração das Universidades UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa, instituição pública) e URCAMP (Universidade da Região Campanha, instituição privada), ambas atuam na cidade de Santana do Livramento e tem grande representatividade na micro-região pesquisada.

A escolha de realizar a pesquisa com o curso de administração é dada pelo fato que esse curso é oferecido na mesma cidade, pelas duas instituições, além de considerar que ambas trabalham com currículos semelhantes, assim sendo poderiam ser comparadas e analisadas através dos mesmos parâmetros.

Os dados foram coletados através de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, aplicação de questionário e entrevista com os representantes da EaD nas instituições e estudantes do curso de administração destas.

3. RESULTADOS

3.1 Visão das Universidades

O primeiro dado que relatamos é uma curiosidade identificada ao realizarmos a proporção simples de alunos por campus. Dividindo o montante de alunos da instituição pública, que apresenta 7266 alunos, e da privada, com 5809 alunos, pelo número de campus, respectivamente 10 e 8 campi, chegamos ao mesmo coeficiente, aproximadamente 726 alunos por campus, o que poderia comprovar a hipótese inicial de equivalência de proporção e abrangência entre as duas universidades.

A URCAMP conta com 493 professores na sua equipe de trabalho, já a UNIPAMPA possui 542 docentes. Fazendo a mesma correlação do nº de professores por campus temos as seguintes informações, respectivamente: 61,6 e 54,2 docentes por campus. Sendo assim, hoje, a URCAMP tem mais professores por campus que a UNIPAMPA. Porém, neste semestre não encontramos a mesma proporção no curso de administração, enquanto na instituição privada o curso apresenta um total de 11 professores, a instituição federal conta com um número bem maior, 28 professores. Fato que pode ter influência na adoção da Educação a distância.

A UNIPAMPA conta com 547 técnicos administrativos e a URCAMP com 331, o que representa respectivamente 54,7 e 41,4 técnicos por campos. Neste quesito a UNIPAMPA apresenta mais técnicos administrativos que a URCAMP, o que também pode influenciar a EAD, no que se refere ao suporte.

Quando perguntado sobre a utilização de EAD nos cursos de graduação e pós-graduação a Coordenadoria de EAD da URCAMP relatou que: *"A EAD serve de apoio às disciplinas semipresenciais ou algumas disciplinas utilizam o percentual de 20% a distância."* Por outro lado, a

Coordenadoria de EAD da UNIPAMPA informou que: *"Há cursos de graduação que adotam a modalidade em algumas disciplinas e/ou atividades. Alguns cursos de pós-graduação, tanto especializações como mestrados, possuem atividades não presenciais, visto que há docentes de diferentes Campi envolvidos"*. No entanto, ambas as instituições ainda não se submeteram aos atos autorizativos da modalidade EAD.

Ambas as universidades utilizam algum tipo de portal, ferramenta ou ambiente virtual para ministrar aulas à distância ou para atividades do curso presencial. Para tanto utilizam o Moodle, que é um ambiente gratuito de apoio a aprendizagem, além dele a URCAMP utiliza o Matriz que é um ambiente de desenvolvimento próprio que permite acessar serviços destinados a alunos e professores.

Foi questionado se haviam projetos para implantação de EAD. A instituição pública afirmou que *"segundo o Projeto Institucional, já deveríamos ter cursos superiores EAD em andamento, mas a execução das metas depende bastante da formação de redes em torno das estratégias e metas apresentadas. Há atualmente um curso de graduação em projeto. Também o projeto de dois cursos de pós-graduação lato sensu, previstos entre 02/2012 e 01/2013"*. Já a instituição privada afirma que não há previsão para implantação de cursos EAD, exceto no *"Centro de Economia e Informática – Bagé – 20% nas disciplinas"*.

Somente a universidade federal apresenta programa para fomentar a educação a distância, através do lançamento de editais com orçamento específico para a modalidade. Além disso, quando questionado se a utilização de EAD é fomentada ou previstas no Projeto de Desenvolvimento Institucional, ambas as universidades afirmaram que sim. A universidade privada apresenta a meta de *"Implantação e implementação de espaços destinados ao EAD para cursos até 2014"*, já na universidade pública *"O Projeto Institucional prevê, em seu Objetivo 6 da Política de Ensino, a oferta de cursos na modalidade EAD ou que a adotem parcialmente (até 20%)". A Coordenadoria de EAD lançou editais, em parceria com as pró-reitorias de graduação e extensão, para fomento à modalidade. Ainda, a UNIPAMPA*

abriu chamada interna para cursos lato sensu na qual houve a proposta de duas especializações em EAD. Porém, os processos ainda estão em fase de análise (a conclusão da chamada interna é em dezembro)."

Ambas instituições contam com coordenação específica para tratar de EAD e afirmaram que necessitam investir mais em formação específica para utilização da educação a distância como metodologia de ensino e aprendizagem, no entanto vêm trabalhando para isso através da realização de fóruns, seminários e eventos.

Em relação às vantagens que a EAD poderia aportar aos cursos da instituição foram citados os seguintes aspectos: URCAMP - melhor suporte ao aluno, ganho de tempo, aulas mais atrativas, melhor comunicação entre alunos e professores (fóruns, chats, recursos multimídia,...), aprendizado mais dinâmico, maior disponibilidade de professores, aulas interativas, aprendizado através da interação, participação ativa do aluno, diversificação das formas de avaliação, procedimentos administrativos informatizados e integrados (avaliações, notas, frequências,...); UNIPAMPA - aulas mais atrativas, melhoria do material didático, reaproveitamento de material, diversificação das formas de avaliação, procedimentos administrativos informatizados e integrados (avaliações, notas, frequências, ...). Nota-se, neste aspectos, que coincidem três itens entre as duas instituições: aulas mais atrativas, diversificação das formas de avaliação e procedimentos administrativos informatizados e integrados (avaliações, notas, frequências,...).

Perguntado sobre as possíveis barreiras para implantação da educação a distância na universidade, foi indicado pela URCAMP unicamente a falta de infra-estrutura, por outro lado a UNIPAMPA afirmou que *"todos os itens apontados podem ser considerados barreiras para implantação da EAD em qualquer instituição"*, citando: falta de material didático adequado, falta de profissionais especializados, falta de tecnologia adequada, alto custo, falta de infra-estrutura, restrições a mudança de docentes e discentes, falta de investimento, descrédito dos cursos a distância, sobrecarga de horário dos docentes e desinteresse dos alunos na modalidade.

Foi solicitado no questionário que relatassem informações relevantes sobre EAD e/ou a posição formal da instituição sobre educação a distância. A URCAMP manifestou que *"há certa resistência às novas tecnologias e a esse tipo de ensino"* e a UNIPAMPA relatou que *"a educação a distância é uma forma legítima de promover educação superior e ampliar seu alcance a estudantes de diferentes localidades, conferindo alguma flexibilidade na organização dos momentos de estudo. Em uma Universidade multicampi pode potencializar a formação generalista, ao proporcionar acesso a seus estudantes a uma maior gama de saberes, distribuídos em seus diferentes Campi. A Educação a Distância está presente no Projeto Institucional da Universidade, que trabalha para que essa modalidade também possa fazer parte de seu repertório de estratégias. Além da sensibilização para conhecimento e adoção da modalidade, há projetos de ensino e de extensão em andamento."*

3.2 Visão dos Alunos

Dos alunos da instituição privada, 100% têm computador em suas residências, por outro lado, na instituição pública 98% deles contam com computador em casa. Observa-se aqui grandes oportunidades para implantação de EAD, pois os alunos poderiam estudar em suas residências. Não obstante, ambas as instituições disponibilizam laboratório de informática para seus alunos, embora tenham horários específicos destinados a cada atividade. Alguns alunos da URCAMP elogiariam os computadores e a estrutura dos laboratórios, no entanto houve diversas reclamações quanto o desempenho da internet. Em se tratando de EAD via web isso seria uma grande barreira para sua implantação.

Quando perguntado se os alunos já haviam feito cursos a distância, 16% dos alunos da URCAMP afirmaram que sim, destes, 89 % conceituam o curso como bom, 27% dos alunos da UNIPAMPA já fizeram algum curso EAD, destes, 61 % conceituam o curso como bom.

A grande maioria dos alunos, 80% na URCAMP e 90% na UNIPAMPA, desconheciam os resultados do último Exame Nacional de Desempenho de

Estudantes (Enade), ministrado aos egressos dos cursos superiores, que revelaram que, em nove dos treze domínios de conhecimento acadêmico testados em 2007, os alunos que estudaram a distância obtiveram notas melhores em relação àqueles que estudaram presencialmente (LITTO, 2008).

Dos alunos da URCAMP 84% afirmam que a melhor modalidade de curso superior é a presencial, assim como dos alunos da UNIPAMPA 80% manifestam a mesma opinião. Observa-se que somente na universidade privada 7% dos alunos escolheram EAD como a melhor modalidade para cursos superiores.

A opinião dos alunos quanto ao grau de dificuldade dos cursos superiores a distância em relação aos cursos presenciais foi que se assemelham aos cursos presenciais, 29% consideraram mais difíceis os cursos EaD, e 22% consideraram-os mais fáceis.

Quando perguntado se os alunos conhecem alguma iniciativa de educação a distância por parte de sua instituição de ensino, 55% dos alunos da UNIPAMPA responderam que não. E na URCAMP o percentual é ainda maior, chegando a 95%. Além disso, 69% dos alunos da UNIPAMPA não têm conhecimento da realização de fóruns, seminários e eventos sobre EAD, assim como 91% dos discentes da URCAMP. Estes dois aspectos também devem servir de alerta as universidades.

Perguntado quais as possíveis falhas em seu curso, os alunos da universidade pública apontaram as seguintes, com os respectivos percentuais de alunos que as citaram: falhas de comunicação entre alunos e professores (26%), aulas lineares e instrucionais (16%), falta de participação do aluno (26%), falta de suporte à dúvidas dos alunos (15%), pouco reaproveitamento de material (17%), falta de material didático de qualidade (25%), avaliações quantitativas(notas) (16%), educação centrada no professor (11%), falta de dinamismo em algumas aulas(61%), produção do conhecimento individualizada (10%). Já os alunos da universidade privada apontaram as seguintes: falhas de comunicação entre alunos e professores (40%), aulas lineares e instrucionais (7%), falta de

participação do aluno (36%), falta de suporte à dúvidas dos alunos (29%), pouco reaproveitamento de material (13%), falta de material didático de qualidade (27%), avaliações quantitativas (notas) (9%), educação centrada no professor (11%), falta de dinamismo em algumas aulas (58%), produção do conhecimento individualizada(4%). Ressalta-se aqui a grande incidência do aspecto “falta de dinamismo em algumas aulas”, em ambas as instituições.

Analisou-se os relatos dos alunos quanto as vantagens que a EAD poderia aportar a seu curso, como principais resultados dos alunos em ambas universidades temos: ganho de tempo, formas diversificadas de avaliação, construção coletiva de conhecimento, aprendizado através de interação e melhor comunicação entre alunos e professores.

No quadro 1 abaixo poderemos verificar as possíveis barreiras que os discentes relataram para que a EAD fosse implantada em seu curso, com os respectivos percentuais de alunos que as citaram:

Quais as possíveis barreiras que você considera para implantação da educação a distância em seu curso:

	UNIPAMPA	URCAMP
Falta de material didático adequado	14%	27%
Falta de profissionais especializados	28%	23%
Falta de tecnologia adequada	45%	41%
Alto custo	7%	7%
Falta de infraestrutura	46%	23%
Restrições a mudança de docentes e/ou discentes	14%	20%
Falta de investimento	28%	27%
Descrédito dos cursos a distância	40%	27%
Sobrecarga de horário dos docentes	15%	11%
Desinteresse dos alunos na modalidade	41%	39%
Flexibilidade de horário	0%	2%
Mensalidades mais baratas	0%	0%

Quadro 1. Barreiras de implantação do EaD.

Fonte: criado pelos autores

Houve diversas manifestações dos alunos, algumas contrárias e outras a favor da educação a distância. Transcreve-se a seguir alguns posicionamentos: favoráveis - “a EAD possibilita a flexibilidade de horários”; “é uma excelente opção para quem não dispõe de muito tempo, além de



proporcionar uma educação de qualidade que não deixa nada a desejar aos cursos presenciais”; “em algumas disciplinas a EAD seria bem aceita para não deixar as aulas tão monótonas”; contrários - “considero os tutores dos cursos EAD pouco preparados e os portais inadequados ou insuficientes para as necessidades dos cursos”; “EAD deve ser uma ferramenta apenas complementar”; “tenho receio em fazer curso EAD devido a notícias da mídia e opiniões de colegas”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se verificar que ambas as instituições utilizam educação a distância em algumas disciplinas, de alguns cursos, isso acontece em maior número na universidade pública. Além disso, o fomento à educação a distância nessa instituição é muito mais intensificado, tanto através do Projeto de Desenvolvimento Institucional, quanto da promoção interna da modalidade.

Conhecendo a situação das universidades, faz-se necessário algumas observações:

Em primeiro lugar é de suma importância que as instituições tentem eliminar as falhas e as barreiras apontadas na pesquisa pelas coordenações de EAD e pelos alunos.

Além disso, ambas as universidades deverão levar em consideração a exigência de uma certa infra-estrutura tecnológica para seus cursos semipresenciais e EAD. Independente da forma de adoção da modalidade e do tipo de mídia, serão necessários laboratórios de informática disponíveis em diversos horários para os alunos, com internet suficientemente rápida para desenvolvimento dos cursos EAD. Outro ponto importante a ser levado em consideração na implantação da EAD é a preparação dos docentes, dos técnicos administrativos e dos discentes para essa nova modalidade. A adoção de EAD exige a formação específica de todos os envolvidos, usuários, desenvolvedores, docentes e monitores, pois a qualidade será fruto da capacitação das pessoas envolvidas e do planejamento adequado dos cursos, dos processos e dos materiais didáticos.



Grande parte dos discentes de ambas as universidades não se sente bem preparado para utilizar EAD, além de desconhecerem as iniciativas de educação a distância de suas instituições de ensino. Esses dois aspectos devem servir de alerta às coordenadorias de EAD.

Um fato interessante com a realização deste trabalho foi a manifestação da Coordenadora de Educação a Distância da UNIPAMPA que relatou o seguinte: *"este 'exercício' sinalizou que precisamos aprimorar os registros da oferta das modalidades EAD e semipresencial na universidade.[...]"*. Sendo assim consideramos que este trabalho de pesquisa contribuiu de alguma forma para essa instituição.

O que se percebe tanto nos diálogos informais, quanto através da própria pesquisa é o maior comprometimento e estímulo à educação a distância, por parte da universidade federal. Visto que, a UNIPAMPA tem vários cursos que já estão utilizando em suas disciplinas o percentual de até 20% autorizado pela Portaria MEC Nº 4.059. Todavia, a URCAMP só tem um curso que se utiliza desse percentual, em um de seus Campi. Além do mais, na instituição pública já existe projeto para um curso de graduação e dois cursos de pós-graduação à distância, para iniciarem entre 02/2012 e 01/2013, contudo, na instituição particular não há previsão de adoção de cursos EAD, exceto em algumas disciplinas. Embora a URCAMP tenha iniciativas modestas, ela apresenta respostas coerentes, o que demonstra que ela está caminhando para uma futura implantação EAD em maior escala.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Portaria MEC Nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Diário oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2004.



_____ **Portaria MEC Nº 873**, de 07 de abril de 2006. Diário oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 2006.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2008**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2011.

_____ **Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2011.

LITTO, Fredric M. **A inspiração e os adversários**. *Revista ABRAEAD 2008*. 4. ed. São Paulo, p. 10, 2008. Disponível em: <
http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2011.

MEC, Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de out. 2011.

UNIPAMPA, Universidade Federal do Pampa. **Projeto de Desenvolvimento Institucional**. Bagé, 2009. Disponível em: <
http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AGO_2009.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2011.

URCAMP, Universidade da Região da Campanha. **Projeto de Desenvolvimento Institucional**. Bagé, 2010. Disponível em: <
<http://www.urcamp.net/pages/pdi2010.pdf>>. Acesso em: 15 de out. 2011.



FOMENTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A ATIVIDADE DE GESTÃO

Cibele Hechel Colares da Costa¹
Trícia Tamara Boeira do Amaral²

Palavras-chave: TIC, Gestão, Educação.

Resumo: O presente artigo busca mostrar, por meio de um breve relato de experiência, como foi a experiência de gestão de um núcleo de produção de material digital, possibilitada pela proposta institucional da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) aprovada pelo Edital15, lançado pelo MEC em 2010, de Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) nos cursos de graduação. Esse relato procura demonstrar, ainda, além da relevância das TIC no contexto educacional desta época, como o trabalho e o apoio de um grupo multidisciplinar, feito em equipe, é importante para a implementação dessas novas tecnologias.

Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos cursos de graduação: oportunidades de discussão acerca do processo educacional

No ano de 2010, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o edital de conhecido como Edital 15. O público do edital eram as instituições públicas federais de ensino e o intuito era o de ampliar o conhecimento e conscientizar os educadores acerca do uso das tecnologias na educação de modo a estimular positivamente tal utilização. De modo mais específico, o objeto desse edital foi

incentivar a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, integrantes do Sistema UAB, por meio do fomento ao uso de tecnologias de comunicação e informação no

¹ Universidade Federal do Rio Grande – FURG / cibele_colares@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Rio Grande – FURG/ triciatba@yahoo.com.br



universo educacional dos cursos de graduação presenciais.
(BRASIL, 2010, p.1)

O advento desse edital foi de grande importância, à medida que o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem sido discutido nos mais diferentes contextos, ganhando especial atenção no cenário educacional. Nessa conjuntura, muitos professores têm se mostrado bastante abertos às discussões e à inserção de tais tecnologias em suas salas de aula, enquanto outros, talvez em função da dúvida no manejo das TIC, têm apresentado certa resistência.

Paralelamente, os alunos, caracterizados como *nativos digitais*³, mostram-se perdendo o interesse pelas aulas expositivas tradicionais, o que prejudica muito a aprendizagem e, conseqüentemente, a formação futura desse aluno. O que vem ocorrendo com o ensino-aprendizagem, pois, parece ser um processo de adaptação, em que professores e alunos vêm demonstrando a necessidade de se repensar na configuração do ensino frente às mudanças desta era.

Assim, com o grande desenvolvimento das TIC surge a necessidade de um profissional da educação que acompanhe essas mudanças, um profissional que tenha não só a mente aberta, mas também apoio e formação continuada para que possa valer-se dessas inovações que são intrínsecas ao crescimento das mais diferentes áreas e que afetam, evidentemente, a educação. Não é mais possível, por exemplo, o professor ignorar a existência do computador e das diversas mídias com as quais essa máquina possibilita contato a partir da internet, por exemplo. Mais ainda, não podem os docentes fechar os olhos para o frequente uso desse aparelho pelo aluno, dentre outros tantos aparatos tecnológicos que são de

³ “Um **nativo digital** é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência. Tecnologias como videogames, Internet, telefone celular, MP3, Ipod, etc. Caracterizam-se principalmente por não necessitar do uso de papel nas tarefas com o computador. No sentido mais amplo, refere-se a pessoas nascidas a partir da década de 80 e mais tarde, na Era da Informação que teve início nesta década. Geralmente, o termo foca sobre aqueles que cresceram com a tecnologia do século 21.” (Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Nativo_digital. Acesso em 07/02/2012).



uso contínuo dos discentes e que, por isso, merecem um olhar de cunho educativo por parte dos professores.

É importante ressaltar, também, que dentro do ambiente escolar, devido ao cenário tecnológico que se desenha atualmente, é tempo de resignificar papéis. O professor não pode mais ser visto como detentor único do saber, ao passo que o aluno deve ser encarado como um ser social, que muito tem a contribuir. Uma vez que o discente é um sujeito que interage e convive com diferentes ambientes e situações, ele sempre terá contribuições, cabendo ao professor proporcionar momentos de troca de experiências. Abrir espaço para o aluno não só como alguém que aprende, mas também ensina, faz com que ele se sinta realmente pertencente ao seu ambiente escolar e, também, se veja como um sujeito ativo no processo educacional.

A visão mais agradável de professor é a de um profissional que está inserido no contexto educacional desempenhando o papel de mediador entre conhecimento e aluno e não de um docente que se coloca no papel de único detentor do saber. No contato com o aluno, acontecerão trocas, pois o aluno trará a sua bagagem de vivências, de modo que é preciso, então, pensar no educando enquanto sujeito constituído por suas experiências. Essas diferenças também fazem parte das contribuições e discussões que constroem o processo educativo.

Nesse contexto as TIC são uma importante ferramenta para auxiliar os professores no seu papel de mediação com seus alunos, pois através das mais diversas ferramentas oferecidas por essas tecnologias é possível criar materiais didáticos mais atrativos, materiais que se aproximem mais do aluno e, com isso, que contribuam para que o discente sinta-se mais pertencente ao ambiente escolar, o que contribui com a sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, o professor também não pode ficar sozinho diante dessa demanda, sendo importantes as políticas pedagógicas de incentivo e auxílio ao profissional da educação, como as que se veem no Edital 15.

Assim, essa proposta da CAPES só veio a somar para que a prática pedagógica do professor seja cada vez mais dinâmica e colaborativa para o

seu aluno. Cumpre frisar, também, que esse aluno é, no caso, um universitário, um profissional em formação, o que leva a pensar sobre um possível efeito dominó: o professor utiliza as TIC, os alunos se beneficiam e, posteriormente, esses alunos, nos casos das licenciaturas, por exemplo, vislumbram possibilidades quando da sua prática. Outra questão importante é a possibilidade de integração entre o ensino presencial e o ensino a distância, contribuindo para a visão – de alunos e professores – de que essas duas modalidades são igualmente sérias e que uma tem muito a contribuir com a outra.

Pensando nesses fatores, é que a proposta institucional da FURG, a “Rede de Convivência Digital” foi concebida, com vistas à contemplação pelo Edital 15. Após a aprovação dessa proposição pelo MEC, deu-se início aos trabalhos, conforme se observa na sequência.

2 Rede de Convivência Digital

No que concerne ao Edital 15/CAPES, portanto, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEaD), submeteu uma proposta intitulada “Rede de Convivência Digital”, a qual teve vinte e dois projetos aprovados pelo MEC. A partir daí, houve a necessidade de prover esses projetos com auxílio para a produção de diversos materiais.

Surgiu nesse contexto, então, o Núcleo Comum, grupo de profissionais selecionados por meio de edital, capacitado para atuar nas áreas de design e diagramação, além de revisão de material, composto por quatro gestoras (duas de informação, uma de revisão, e uma de design e diagramação), sendo as primeiras responsáveis pela organização e divulgação das informações relacionadas ao grande projeto, e as duas últimas responsáveis pela mediação entre suas equipes (de revisão e de design e diagramação), bem como pela mediação interna, ou seja, interequipes. Os demais componentes foram divididos da seguinte maneira: quatro designers/diagramadores e três revisoras havendo, ainda,

dois integrantes responsáveis, ao final de um ano, pela disponibilização de todos os materiais produzidos em um repositório de acesso nacional.

Após a seleção, os componentes do Núcleo Comum foram apresentados à dinâmica de trabalho das equipes de Revisão Linguística e de Design e Diagramação da SEaD, responsáveis pela produção de material do ensino a distância da universidade, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) oportunizando-se que os recém chegados pudessem compreender o funcionamento de um trabalho que já vinha dando certo, embora voltado a outra modalidade de ensino.

Desse modo, e conforme as demandas específicas dos projetos aprovados pelo Edital 15/CAPES foram surgindo, o Núcleo Comum pôde, a partir do que lhe foi transmitido, instaurar formas específicas de trabalho, tanto no processo de revisão, design e diagramação dos materiais, quanto na dinâmica de grupo e sistematização dessas tarefas, conforme se expõe a seguir.

3 Núcleo comum

Essa dinâmica própria de trabalho ocorreu no sentido de responder à expectativa de cada projeto, tendo em vista que os tipos de materiais a serem revisados e diagramados eram os mais variados possíveis, desde aulas a serem inseridas no Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA) e que serviram de apoio aos encontros presenciais, até vídeos e animações. Além disso, materiais institucionais, disponibilizados e utilizados como meio de consulta a outros professores e alunos, também fizeram parte da demanda, de modo que o tipo de auxílio oferecido aos projetos teve que, realmente, tomar outras formas.

Nesse sentido, o Núcleo Comum foi composto por uma equipe multidisciplinar preparada para oferecer todo suporte que os vinte e dois projetos do Edital 15/ CAPES necessitavam. A composição desse grande grupo deu-se da seguinte maneira:

- Duas gestoras de Informação.

- Uma gestora de Revisão Linguística, responsável pelo controle de produção de material no que diz respeito à revisão (de cunho linguístico)⁴ dos materiais produzidos e encaminhados ao Núcleo Comum pelos projetos, bem como pela distribuição dessas atividades às revisoras. Também, efetuava a mediação do Núcleo Comum com os projetos e a comunicação interequipes, além da organização dos editais lançados para seleção de tutores relativos aos projetos do Edital 15/CAPES.
- Três revisoras responsáveis pela revisão e adequação linguística do material encaminhado pelos projetos, tais como: artigos, apresentações em *power point*, textos de apresentação das disciplinas, textos de animação, etc. Eram revistas desde adequações gramaticais, até as de linguagem, a partir de uma ótica discursiva, ou seja, prevendo o contexto de utilização de cada material. Sob essa mesma perspectiva, quando solicitado, também auxiliavam no processo de criação dos mais variados gêneros textuais.
- Uma gestora de Design e Diagramação responsável pelo controle de produção de material no que diz respeito ao design e à diagramação dos materiais produzidos e encaminhados ao Núcleo Comum pelos projetos, bem como pela distribuição dessas atividades aos designers e diagramadores. Também, efetuava a mediação do Núcleo Comum com os projetos e a comunicação interequipes, além da organização dos editais lançados para seleção de tutores relativos aos projetos do Edital 15/CAPES.
- Quatro designers e diagramadores responsáveis por todo design e a diagramação do material encaminhado pelos projetos que eram disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, tais como: desenvolvimento das identidades visuais, logomarcas, ilustrações,

⁴ A Revisão Linguística foi assim tratada pelo edital de seleção referente à composição do grupo de revisão do Núcleo Comum, o qual recebeu instruções a esse respeito, advindas da Equipe de Revisão Linguística da SEaD/FURG, responsável pelos materiais do ensino a distância.

criação de banners, desenvolvimento de vídeos, programação em HTML, entre outros do gênero. Também os profissionais selecionados para este trabalho possuíam conhecimento em ilustração e animação e puderam desta forma, contribuir para o grande número de solicitações que houve, por parte dos projetos, de materiais digitais que envolviam este tipo de habilidade.

De modo mais específico, a atividade de gestão, especialmente do Design e da Revisão, resultou em uma experiência enriquecedora para as profissionais envolvidas no processo de gestão, conforme se mostra a seguir.

4 Gestão do design e da revisão de material

A gestão das equipes que compuseram o Núcleo Comum, bem como a gerência das informações, foi de extrema importância para o processo e precisava funcionar de forma totalmente harmônica. Revisão e Design/Diagramação, embora se tratem de áreas distintas, precisavam dessa consonância, pois eram empregadas para um mesmo propósito: auxiliar os vinte e dois projetos que compunham a "Rede de convivência Digital", os quais precisavam da multidisciplinariedade dessas equipes, para avançarem em seus propósitos.

Vale dizer que o conceito de gestão é bastante relativo, dependendo da área na qual o gestor irá atuar, assim como das atividades que o mesmo terá que desenvolver. De um modo geral podemos dizer que:

cabe à gestão a otimização (*sic*) do funcionamento das organizações através da tomada de decisões racionais e fundamentadas na recolha e tratamento de dados e informação relevante e, por essa via, contribuir para o seu desenvolvimento e para a satisfação dos interesses de todos os seus colaboradores e proprietários e para a satisfação de necessidades da sociedade em geral ou de um grupo em particular. (Nunes, 2001, p.02)

Sob essa ótica, as principais atividades desenvolvidas pelas gestoras do Núcleo Comum foram o controle da recepção e produção dos materiais advindos dos projetos que compunham a “Rede de Convivência Digital”, efetuando todas as mediações necessárias para o bom andamento do fluxo, prestando, ainda, atenção aos prazos. A realização da comunicação intequipes também se tornou fundamental para o bom andamento do trabalho.

Além disso, foram realizados atendimentos aos professores, relacionados a questões didáticas, especificamente dos AVAs. Alguns exemplos nesse campo são: como montar as aulas virtuais, como avaliar os alunos através do ambiente, que recursos podem ser utilizados, como tornar a aula mais atrativa e/ou interativa, entre outros. Conseqüentemente, também foi necessário o suporte quanto ao uso da Plataforma Moodle.

Ainda em relação ao oferecimento de serviços, coube às gestoras propor, organizar e coordenar oficinas de formação, tanto para os integrantes da equipe, quanto para os projetos, conforme as necessidades foram-se instaurando. Também, por estarem em contato direto com a coordenação dos projetos, coube às gestoras a organização dos editais lançados para seleção de tutores relativos aos projetos contemplados pelos fomentos do Edital 15/CAPES. Logo, as relações das equipes do Núcleo Comum com outros setores também foram de responsabilidade dessas coordenadoras.

Com o final das atividades desenvolvidas pelos núcleos de revisão e, também, de design/ diagramação do Edital 15, as gestoras destes núcleos continuam atuando na SEaD, em conjunto às gestoras da informação, sob a responsabilidade de trabalhar no repositório de objetos educacionais digitais da FURG (SaberCom). Esse repositório irá conter os materiais digitais relacionados à educação a distância da universidade, incluindo os produzidos dentro do Edital 15, de modo a compartilhar saberes. Nesse sentido, uma nova experiência de gestão parece estar se proporcionando, com o intuito de também propagar o importante trabalho realizado.



Referências

Nativo Digital. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Nativo_digital. Acesso em 07/02/2012.

NUNES, Paulo. **Gestão e organização.** In: http://www.notapositiva.com/trab_professores/textos_apoio/gestao/01conc_gestao.html. Acesso em 27 março de 2011.

BRASIL. **Fomento ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos cursos de graduação:** Edital 15/2010. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010.



A TECNOLOGIA NA ESCOLA: CINCO DESAFIOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE

Daniele Simões Borges¹

Palavras-chave: Tecnologias, Formação, Professor.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar em um primeiro momento a relação da tecnologia com as transformações da sociedade atual. Uma vez que, implicados nessas transformações estão indicativos de inovações no fazer pedagógico. Portanto, não negamos que as tecnologias cercam a educação e estão levando a alterações nos campos do ensino e da formação de professores e demais atores da escola. Ou seja, há a necessidade de esclarecer que as tecnologias não estão determinando novas formas de ser e estar no mundo, mas não podemos negar sua influência em nossos modos de vida que convergem a um olhar diferente. Logo destacamos a importância da utilização dos meios tecnológicos no cotidiano da prática pedagógica na sala de aula. Após, focalizamos nesse trabalho cinco desafios para o professor e sua formação para e com a tecnologia. Destacamos também a importância do professor estar disposto a aderir a tecnologia, sendo esse o primeiro passo para aliar as ferramentas tecnológicas a prática educativa resultando em um processo de criação e desenvolvimento de uma educação inserida dentro do contexto tecnológico. Por fim, consideramos que a adoção das ferramentas tecnológicas constituiu-se como uma tendência que não é negada pela escola e não pode ser negada pelo professor, portanto, cabe aos processos formativos desencadear discussões que problematizem essa realidade que já está presente na comunidade escolar como um todo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade hodierna vive em constante transformação principalmente no que tange o avanço científico tecnológico que é presenciado a cada nova invenção, progresso ou até mesmo descoberta. Esses momentos de mudanças afetam a vida do cidadão e cidadã tanto de maneira positiva quando negativa.

¹ Pedagoga. Mestranda no Programa de Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde – PPGE. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: daniele.uab@gmail.com



No que tange a educação, grandes foram os aspectos positivos como a adesão de políticas educacionais visando maior acesso a educação via Universidade Aberta do Brasil, oferta de projetos de ensino-aprendizagem implementando laboratórios de informática nas escolas, bem como, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) entre outras diferentes maneiras de favorecer por meio das tecnologias uma inovação no ensinar.

Quanto aos aspectos negativos, há alguns predicativos como o acesso superficial às tecnologias, como também, o despreparo dos professores para lidar com essas ferramentas. Além disso, atualmente é indispensável o uso de computadores nas escolas. O uso de laboratórios de informática é visto com frequência na prática dos professores que reservam períodos semanais para o uso dos laboratórios de informática, porém, em sua maioria esses momentos servem para redigir cópias de livros, destacando o uso precário dos meios de pesquisa, interação e colaboração no espaço virtual.

Implicados nesse montante de inovações que cercam a educação estão às alterações nos campos do ensino e da formação de professores e demais atores da escola. Quais os desafios são lançados aos docentes a partir da apropriação da escola, bem como os estudantes desses avanços tecnológicos? Para responder a tal questionamento esse artigo debruça-se sobre os estudos de Sanches (2006), Lévy (1996) e Behrens (2005).

AS TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA

Partimos do pressuposto de que a incorporação de novas ferramentas tecnológicas na sociedade implica em um esforço teórico, prático, crítico e social visando à utilização e aplicações dessas nos meios sociais e por consequência na educação. Consideramos como inegável esse olhar ao tecnológico e a sua presença na escola, portanto, destacamos que nesse texto será considerado como ferramentas tecnológicas em aula o uso do laboratório de informática, a utilização das mídias, como televisão, vídeo bem como o uso do multimídia em aula.

A partir desse olhar com relação ao avanço da tecnologia no campo escolar discorreremos que reconhecer a tecnologia como um importante aspecto inovador não significa de imediato à solução dos problemas do ensino, mas propicia indicativos de mudança (Sancho, 2006). Desse modo, sem negar todas as implicações da tecnologia no sistema educacional, acreditamos que a mesma está modificando o meio em que vivemos, ou seja, o nosso social, portanto, nós ao estarmos em contato com esse meio também somos modificados gerando transformações em nossos fazer e pensar.

Sendo assim, somos sujeitos dessas transformações, ademais neste meio global em que vivemos o aspecto virtual é predominante, por isso a urgência em inserir a tecnologia no contexto escolar. Há a necessidade de esclarecer que as tecnologias não estão determinando novas formas de ser e estar no mundo, mas não podemos negar sua influência em nossos modos de vida que convergem a um olhar diferente.

De acordo com Lévy (1996) a construção desse novo olhar não ocorre bruscamente, uma vez que,

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos (p.5)

Isso não quer dizer a exclusão total dos métodos tradicionais de ensino dependente do paradigma dominante, mas, a apropriação das metodologias e artefatos que existem na contemporaneidade e que rompem com a radicalidade desse paradigma (SANTOS,1999). Sendo assim, não é o desenvolvimento da ciência e por consequência da tecnologia que determina todas essas mudanças, mas sim todos os segmentos e aportes que as constituem. A ruptura então está na adesão da ideia de tecnologia como

possibilidade de mudar, mas sim no que ela gera no fazer pedagógico do professor.

Segundo Khun (1984) todo processo de mudança inicia com anomalias que ao provocarem crises geram a revolução e por sequencia a adesão de um novo paradigma. Posto isso, vai ser o professor que irá determinar o que não mais compete as suas formas de ensinar e partir disso assumir a tecnologia em aula como uma proposta inovadora e capaz de proporcionar uma aprendizagem mais qualificada e conectada com o estudante.

Sendo assim, Sancho (2006) salienta que,

O mundo do trabalho, da produção científica, da cultura e do lazer passou por grandes transformações nas duas últimas décadas. Praticamente todas as ocupações se transformaram, algumas desapareceram, enquanto outras tantas surgiram que, até então, eram completamente desconhecidas (p. 17).

Em continuidade Sancho (2006) embasado em Tedesco & Inis (1995) afirma que as novas tecnologias da informação e comunicação geram consequências e mudanças, são elas: as coisas em que pensamos, as coisas com as quais pensamos e a área em que se desenvolve tal pensamento. O docente ao considerar tais mudanças passará a mudar o foco do ensinar e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o "aprender a aprender, abrindo caminhos coletivos de busca que subsidiem a produção do conhecimento do seu aluno." (Behrens, 2005, p. 76). Esse aprender a aprender mostra que o professor não pode ser um mero executor, mas, sobretudo um construtor desse novo fazer pedagógico em harmonia com as ferramentas tecnológicas.

DAS TECNOLOGIAS AOS DESAFIOS

Há de se afirmar que muitas das ferramentas tecnológicas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Assim, indicamos nosso **primeiro**

desafio, pois, de acordo com Sanches (2006) outras tantas ferramentas tecnológicas escapam do domínio do professor e acumulam-se na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. Sendo assim, cabe salientar que os diferentes meios tecnológicos estão imersos a uma complexidade impar, ou seja, não basta apenas colocar a tecnologia na escola, mas ir além ao apropriar-se dela e investir enquanto proposta “que acompanhe os desafios da sociedade moderna” (BEHRENS, 2005, p. 76).

Como salientado, os professores podem utilizar de vídeos, documentários, pesquisas na *internet*, entre outras ferramentas para implementar atividades diferenciadas na rotina disciplinar. Nesse sentido, utilizar esses recursos em sala de aula, de forma correta, não como meio superficial de “matar hora/aula”, mas, com intenção de construir e desenvolver novas maneiras de manter os alunos interessados e explorar com criatividade um trabalho em conjunto reverte em uma prática aliada a tecnologia.

Esse cenário exige uma nova formação inicial e continuada. É claro que o professor precisa redesenhar seu papel, mas essa é uma via de mão dupla. Escola e professor precisarão revisitar seus dogmas e assumir uma nova postura diante da prática de ensinar e aprender. Esse se constitui como primeiro passo para inovar o ensino: a ruptura. Em tese, o **segundo desafio**: aprender a lidar com as novas metodologias e apostar criativamente nelas, as quais, a tecnologia ganha destaque, ou seja, é necessário assumir novos modos de construção de conhecimento e assim,

Com esse desafio presente, o professor precisa optar por metodologias que contemplem o paradigma emergente, a partir de contextualizações que busquem levantar situações-problema, que levem a produções individuais e coletivas e a discussões críticas e reflexivas, e, especialmente, que visem à aprendizagem colaborativa. (BEHRENS, 2005, p. 77)

Desse modo, ao redirecionar os planejamentos em virtude de uma aprendizagem significativa que integre em aula o uso dos meios técnicos de

comunicação e de informática o professor estará propondo uma inovação em sua prática, pois, "a ação docente inovadora precisa contemplar a instrumentalização dos diversos recursos disponíveis, em especial os computadores e a rede de informação. (BEHRENS, 2005, p. 77). Esse é o **terceiro desafio**, aproveitar os diversos recursos disponíveis na atualidade para romper com um ambiente tradicional de ensino, portanto,

No universo de informações, os alunos deverão ser iniciados também na utilização da tecnologia para resolver problemas concretos que ocorrem no cotidiano de suas vidas. A aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teóricos e práticos (BEHRENS, 2005,p. 77)

Isso significa desacomodar o cotidiano e conduz ao criar, ou seja, envolve tempo, comprometimento, reflexão e ação. De fato, isso tem que partir antes do professor, do seu profissional em abandonar velhas atitudes pedagógicas em prol de associar as novas tecnologias, pois,

[...] o computador e suas tecnologias associadas, sobretudo a internet, tornaram-se mecanismos prodigiosos que transformam o que tocam, ou quem os toca, e são capazes, inclusive, de fazer o que é impossível para seus criadores. Por exemplo, melhorar o ensino, motivar os alunos ou criar redes de colaboração. (SANCHES, 2006, p. 17)

O autor ainda afirma que as tecnologias atualmente são vistas como o motor de inovação pedagógica. Desse modo, chega-se no **quarto desafio**. Como manter sustentável a tecnologia na escola?

Primeiro, é importante à valorização do professor e apoio em suas ideias e planejamentos pedagógicos e isso pode ser feito ofertando uma equipe pedagógica qualificada e inquieta. Logo, e não menos importante está o investimento e cuidado com os equipamentos. É necessária a

manutenção dos computadores, multimídias para que seu tempo de vida útil seja garantido.

É notável que o grande eixo de todos os desafios está centrado na formação do professor. Nesse sentido, o **quinto desafio** está em problematizar qual seria o "método" mais adequado para sustentar uma formação continuada aos professores que contemple a complexidade atual repleta de diferentes linguagens.

Inicia-se com a pesquisa, a reflexão e produção. O professor também precisa se sentir autor e isso irá lhe assegurar autonomia suficiente para aproximar seu fazer didático com as novas tecnologias. Desse modo, a formação carece englobar a reflexão e produção textual desse professor, para que ele se perceba como agente investigativo e capaz de inovar e avançar na discussão teórico-prática. Sendo assim, com o processo de formação continuada no interior da escola é invertida a lógica que, por muito tempo, concentrou essas práticas apenas nos centros universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que os desafios lançados neste artigo se relacionam sistematicamente, uma vez que a formação docente serve de pano de fundo para todos os outros meios de pensar a tecnologia no contexto da aula. Levar em consideração o contexto real de cada escola para assim chegar às necessidades dos professores é, sem dúvidas, um passo importante para propiciar uma formação que atenda as lacunas atuais com relação aos meios tecnológicos na escola.

Sendo assim, reforçamos que não basta à escola aderir à tecnologia, ou seja, isso envolve um processo de inclusão de todos os atores da instituição escolar de novos métodos e metodologias para sala de aula, o que não é fácil, por isso, o trabalho em conjunto é essencial. O processo de apropriação das tecnologias nos estabelecimentos escolares não pode ocorrer por meio a imposição, ademais, isso gera o próprio desânimo dos professores em adotar em sua prática o uso das tecnologias. Ou seja, as tecnologias não substituem a organização e pré-disposição didática do



professor, e, sim possibilitam diversos caminhos metodológicos aos processos de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a adoção das ferramentas tecnológicas constitui-se como uma tendência que não é negada pela escola e não pode ser negada pelo o professor, portanto, cabe aos processos formativos desencadear discussões que problematizem essa realidade que já está presente na comunidade escolar como um todo. Concluímos que tais discussões devem estar calcadas em meio a dois vetores: primeiro, o ambiente escolar carece estar coerente com o cotidiano tecnológico que circunda os alunos, sendo assim, o professor pode usar disso para educar criticamente seus alunos com relação aos modismos gerados pela tecnologia; segundo ter a intenção de criar, construir, desenvolver e possibilitar por meio da tecnologia o acesso a diferentes leituras de mundo, apresentando sempre o lado positivo e negativo através do diálogo desenvolvendo uma prática inovadora e partilhada entre aluno-professor.

Referências:

BEHRENS M.A. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: *Integração das Tecnologias na Educação/* Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

KUHN, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

Levy, P. *O Que é o Virtual?*. São Paulo: Editora 34, 1996.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, HERNÁNDEZ & COLS. *Tecnologias para transformar a educação*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as Ciências*. 11ª edição, Porto: Afrontamento, 1999.



AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) E SEUS CONTRIBUTOS PARA A PRÁXIS EDUCATIVA: REFLEXÕES A PARTIR DE TRÊS PESQUISAS DESENVOLVIDAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PIRATINI/RS

Dirlei de Azambuja Pereira¹
Patrícia Tarouco Manetti Becker²
Daiana Corrêa Vieira³

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Práxis Educativa, Escola Pública.

Resumo: O presente artigo pretende refletir sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na escola pública, tomando como base a experiência dos autores deste estudo quando da realização do Curso de Mídias na Educação, o qual é oferecido pela Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação. A partir de uma breve discussão sobre formação e trabalho docente e, o uso das TICs na escola pública, apresentamos três investigações construídas entre os anos 2009 e 2011 e que originaram a construção de um *Blog* voltado ao trabalho com Língua Estrangeira (LE); a elaboração, por parte dos educandos da EJA, de reportagens radiofônicas as quais foram apresentadas em uma *Radio Escola* e, a edificação de um *Jornal Escolar* (impresso) por um grupo de crianças de uma pré-escola, sendo esta proposta fundamentada na teoria do pedagogo francês Célestin Freinet. Diante das três experiências, acreditamos que o uso das TICs, no cotidiano das práticas pedagógicas na escola pública, favorecerá o surgimento de um ato educativo de qualidade e que contribuirá para a formação plena da cidadania dos sujeitos envolvidos neste processo.

1. A título de introdução: algumas palavras

O trabalho educativo, na escola pública, requer que o mesmo esteja sempre voltado a formas de ensinar e aprender significativas. Sendo assim, para que esta substantividade esteja presente na práxis pedagógica, há

¹ E. M. E. I. Recanto Infantil, E. E. E. F. Ruy Ramos (Piratini/RS); PPGE/FaE/UFPel. E-mail: pereiradirlei@gmail.com

² I. E. E. Ponche Verde (Piratini/RS); PPGE/FaE/UFPel. E-mail: titatarouco@gmail.com

³ I. E. E. Ponche Verde, E. E. E. F. Ruy Ramos (Piratini/RS); PPGE/FaE/UFPel. E-mail: daianac.vieira@gmail.com

uma necessidade emergente de formação permanente por parte daqueles que orientam tal processo. Na atualidade, por meio da Educação a Distância (EAD), muitos cursos estão surgindo. Dentre eles, há que se fazer um destaque especial para o Curso de Mídias na Educação, o qual é oferecido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com Secretarias de Educação e Universidades Federais. É a partir da experiência em realizar este curso que trazemos à baila algumas reflexões sobre as possibilidades oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ao ato educativo na escola pública.

2. Sobre Formação/Trabalho Docente, TICs e Escola Pública: considerações preliminares⁴

Ao propormos a presente discussão, acreditamos que uma primeira tarefa a ser conduzida é o debate acerca do investimento na formação dos educadores que exercem seu ofício na escola pública para que, uma vez realizada esta, possa ser construído um trabalho sistemático com as TICs no cotidiano do processo pedagógico escolar. Conforme alertam Gonçalves e Nunes (2006, p. 4):

[...] a formação de educadores é essencial para responder aos desafios da integração das TIC aos processos educacionais, visando melhoria da qualidade do ensino público. Ela precisa levar em consideração o uso das TIC como elemento auxiliar na socialização do saber pedagógico, a fim de incorporar esses elementos na prática docente.

Em outro momento, sobre o tema em debate, ainda declaram Gonçalves e Nunes (2006, p. 8):

A formação continuada é relevante por proporcionar ao professor a possibilidade de identificação dos conflitos do cotidiano pedagógico, percebendo as incertezas de uma nova

⁴ Neste item revisitamos e ampliamos parte de um texto apresentado no 1º Congresso Internacional de Educação a Distância da UFPel, ocorrido em 2010.



aprendizagem. Através da formação continuada, o docente pode aprender com os próprios erros, procurar compreendê-los, depurá-los visando à reconstrução de sua prática, e socializando as experiências com o grupo.

Um interessante programa que vem possibilitando formação continuada de educadores das redes públicas de ensino, no sistema de *Educação a Distância (EAD)*, é o *Curso Mídias na Educação*, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação a Distância (Seed). Conforme o MEC, o Mídias na Educação:

[...] é um programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica. Há três níveis de certificação, que constituem ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas. O programa é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas – responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos e pela seleção e capacitação de tutores. Entre os objetivos do programa estão: destacar as linguagens de comunicação mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem; incorporar programas da Seed (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived), das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político-pedagógico da escola e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor crítico nas diferentes mídias⁵.

No estado do Rio Grande do Sul, as Instituições Federais parceiras da Seed/MEC são: a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul); a Universidade Federal de

⁵Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12333&Itemid=681.



Pelotas (UFPeL), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além da formação oferecida pelas academias, como é o caso do curso acima citado, o qual oportuniza, sem dúvida alguma, um relevante crescimento na utilização das TICs na escola pública, há que se observar a argumentação feita por Porto (2006, p. 50) acerca da formação continuada dos educadores, para o uso destes recursos tecnológicos, nos próprios espaços da escola:

A formação docente, segundo a pedagogia da comunicação⁶, é responsabilidade não só da academia, mas do espaço onde a ação acontece. Uma formação, neste sentido, está aberta a novas experiências, novas maneiras de ser, de se relacionar e de aprender, estimulando capacidades e idéias de cada um; proporcionando vivências que auxiliem professores e alunos a desenvolverem a sensibilidade e a refletirem e perceberem seus saberes (de senso comum) como ponto de partida para entender, processar e transformar a realidade.

Frente ao exposto, as próprias escolas podem se transformar em ambientes propícios à troca de experiências; a reflexões coletivas sobre a importância das TICs no processo ensino-aprendizagem; a discussões em relação aos limites, aos desafios e às possibilidades do uso dessas tecnologias no transcórre do trabalho educativo. A partir do diálogo proposto, ao utilizarem, de forma consciente, as TICs em seu trabalho educativo, os educadores instauram rupturas: ruptura com a educação bancária (aquela tão criticada por Paulo Freire e que encontra terreno fértil ainda na atualidade da escola pública) como também ruptura com o processo de acomodação tão enraizado nas práticas pedagógicas. Em contrapartida com a esse processo de ruptura, instala-se um movimento de mudança, de abertura ao novo já que, no decorrer do trabalho com as TICs,

⁶ De acordo com Porto (2006, p. 50): “[...] a pedagogia da comunicação é uma abordagem pedagógica processual, que circula entre os sujeitos e os meios tecnológicos a partir de relações entre o senso comum e a ciência, a ação e a reflexão, a razão e a sensibilidade, a objetividade e a subjetividade, o coletivo e o individual, o convencional e o não-convencional”.



a partir de uma ação pedagógica comprometida e baseada no conhecimento pleno de como funcionam essas tecnologias⁷ e quais são as suas contribuições ao ato educativo, diferentes práticas educacionais serão efetivadas e essas, por sua vez, oportunizarão aprendizagens significativas para educandos e educadores.

Barreto (2004, p. 1183), no que tange à discussão proposta, dá uma importante contribuição ao observar que:

[...] a presença das TIC tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas.

É necessário atentar que, ao inserir, no contexto das suas aulas, as diferentes TICs, os educadores oportunizarão aprendizagens que serão relevantes para a construção do pensamento crítico por parte dos educandos tendo em vista que estes estarão em contato com questões presentes no cotidiano social bem como, diante das experiências edificadas, compreenderão melhor a realidade que os cerca e poderão, com efeito, agir no intento de sua transformação para o bem comum. Nesse sentido, Porto (2006, p. 54) assevera que:

[...] os professores, refletindo sobre as informações presentes nos meios de comunicação, observam que a realidade neles retratada é uma construção social, e a orientação docente pode auxiliar os alunos a uma leitura crítica e, conseqüentemente, a uma intervenção na realidade.

⁷ Kensi (1998, p. 70), ao tratar sobre o tema, comenta que: “O domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobrepor-se às imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminadas às salas de aula. Criticamente, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado”.

Compartilhando ainda das contribuições de Porto (2006, p. 49-55) em relação à discussão desenvolvida neste escrito, é pertinente notar que:

Ensinar com e através das tecnologias é um binômio imprescindível à educação escolar. Não se trata de apenas incorporar o conhecimento das modernas tecnologias e suas linguagens. É preciso avançar. É preciso ultrapassar as relações com os suportes tecnológicos, possibilitando comunicações entre os sujeitos, e destes com os suportes tradicionalmente aceitos pela escola (livros, periódicos), até os mais atuais e muitas vezes não explorados no âmbito escolar (vídeos, *games*, televisão, Internet...). Assim, delineia-se uma postura pedagógica comunicacional de utilização de tecnologias na escola, envolvendo a coordenação de sentidos, combinando comunicações corporais, movimentações, percepções e sensações à leitura e à escrita. [...] O trabalho escolar com as tecnologias de comunicação e informação supõe mudar a ordem do processo educativo, no qual, tradicionalmente, o professor decide arbitrariamente o que ensinar. Segundo essa postura, a decisão não é só sua; depende de articulações entre professor e alunos, e destes com as tecnologias [...].

Ao visualizar as permanentes mudanças tecnológicas e midiáticas bem como as suas contribuições para o processo escolar, o educador deve buscar, sempre que possível, trazer essas inovações para o contexto de sua prática educacional para que a educação, oferecida pela escola pública, esteja voltada para a construção de um sujeito capaz de acompanhar, de forma crítica e autônoma, todas essas mudanças do mundo da informação e da comunicação. Ademais, uma educação que pretenda ser realmente de qualidade deve possibilitar aos educandos momentos cada vez mais significativos e proveitosos de contato com as diferentes tecnologias de informação e comunicação.

3. Os achados de três pesquisas sobre o uso das TICs em escolas públicas de Piratini/RS

As experiências que discurremos sucintamente, a seguir, emergiram das pesquisas que desenvolvemos ao longo da Especialização em Mídias na Educação. A primeira delas trata da utilização das mídias audiovisuais e internet e suas contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Tal investigação foi desenvolvida em 2009 com os educandos da 8ª Série da E. E. E. F. Professora Inácia Machado da Silveira. Baseados em uma metodologia de investigação-ação (nos meses de setembro, outubro e novembro daquele ano), educandos e educadora inseriram-se em processo muito interessante de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira⁸ utilizando vídeos, videoclipes e o You Tube. As mídias trabalhadas em espanhol, na sala de aula, passaram a ser também discutidas em um blog intitulado *Edulinguas*⁹, o qual foi construído pelos participantes da investigação. Perante as diversas tarefas realizadas, as quais envolviam a LE, é interessante citar o trabalho com videoclipes de músicas em espanhol, a escrita de biografias de personalidades que os educandos admiravam bem como a apresentação, dos próprios participantes do projeto, na LE trabalhada.

Diante do exposto, é pertinente observar a fala de Leffa (2009, p. 26) ao comentar que:

É preciso considerar o impacto do computador, da Internet, e de seus derivados como os blogs, redes sociais, MP3, podcasts, iPods, etc. São artefatos que têm um impacto direto na ampliação das comunidades de prática social em que vive o aluno, que tem agora a possibilidade de interagir com falantes nativos de qualquer país, sem limites de fronteira.

Assim, nas palavras de Leffa (2009, p. 14):

[...] não há como separar o uso da língua e seu ensino das tecnologias da informação e da comunicação. Essas

⁸ A LE em questão era o Espanhol.

⁹ O blog *Edulinguas* pode ser acessado através do endereço: <http://edulinguas.blogspot.com/>

tecnologias foram criadas em função da língua e existem para servi-la; o rádio, o telefone e mesmo a televisão, entre tantas outras tecnologias da informação, existem porque as pessoas falam. Por outro lado, as pessoas falam, ouvem, escrevem e lêem, fazendo tudo isso com mais intensidade, porque essas tecnologias existem.

No transcorrer da presente pesquisa, foi possível observar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e de qualidade em relação à LE já que os educandos estavam motivados com as tarefas propostas, as quais agregavam, ao blog *Edlinguas*, mídias que estavam presentes (e que eram comumente usadas por eles) em seu cotidiano.

A segunda pesquisa que destacamos foi realizada nos anos de 2010 e 2011, com educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Instituto Estadual de Educação Ponche Verde. Tal investigação, primeiramente, buscou identificar quais rádios e programas os educandos escutavam. De posse destes dados, houve a problematização dos achados e a construção da proposta de trabalho (programas radiofônicos para serem apresentados para os demais educandos do I. E. E. Ponche Verde).

Entre os programas exibidos (bem como as temáticas por eles abordadas), destacamos a radiofonização de lendas do Rio Grande do Sul, a realização de entrevistas, a apresentação de reportagens sobre temas de saúde e utilidade pública e, a declamação de poesias.

Ao tratarem sobre o trabalho com a mídia rádio na escola, Gonçalves e Azevedo (2004, p. 3-4) declaram que:

O uso do rádio no espaço escolar se constitui numa modalidade que possibilita a toda comunidade escolar a oportunidade de analisar, com critérios objetivos e a partir de um contato real com um meio de comunicação, a grande quantidade de informações que se recebe diariamente dos meios massivos. O rádio na escola torna-se um elemento que, enquanto ação educativa, prioriza a auto-estima e a autovalorização dos membros da comunidade, permitindo sua expressão, através da ampliação de sua voz, tornando-os agentes e produtores culturais.

Ainda de acordo com Gonçalves e Azevedo (2004, p. 4), o trabalho com o “rádio na escola reforça um modelo comunicacional horizontal, democrático e participativo, na medida em que seus agentes de transformação são sujeitos”. Frente a estas considerações, a proposta de construção de programas radiofônicos com educandos da EJA foi extremamente proveitosa uma vez que os participantes deste processo investigativo tornaram-se sujeitos do ato educativo. Além disso, cabe destacar, que o fato dos programas de rádio terem emergido de temas que estavam presentes no cotidiano dos educandos tornou ainda mais substantiva esta práxis.

A terceira investigação que apresentamos foi desenvolvida, também no ano de 2011, com uma turma de pré-escola da E. M. E. I. Recanto Infantil. Nesta proposta de pesquisa houve a edificação de um jornal escolar. Tal trabalho foi estribado na teoria do pedagogo francês Célestin Freinet, principalmente a partir de sua obra *O Jornal Escolar*. De posse do que tratava este método, educador e educandos passaram a construir o seu impresso, o qual intitulou-se *Jornal das Crianças*. No periódico, foram trabalhadas as seguintes seções: *Espaço Ateliê* (local destinado às produções artísticas das crianças), *Recados do Coração* (nesta, os educandos mandavam mensagens a pessoas queridas), *Opinião* (espaço para os comentários emblemáticos expostos pelos participantes da investigação sobre temas diversos que eram discutidos durante a semana), *Assunto Importante* (os Textos Livres produzidos em aula eram apresentados nesta seção) e *Entrevista* (a cada edição do jornal era feita uma entrevista com uma pessoa escolhida pelas crianças). No caminhar deste trabalho, houve também a presença das técnicas do Texto Livre, da Correspondência Interescolar e da Aula-Passeio, todas estas provenientes do pensamento de Célestin Freinet. Ainda no que concerne o projeto realizado, ressaltamos que as Invariantes Pedagógicas e o Tateamento Experimental, partes importantes da teoria de Freinet, sustentaram também esta práxis educativa.

Ao discorrer sobre a temática da imprensa e do jornal escolar, e destacar a importância deste recurso midiático, Freinet (1974, p. 83-84) afirma que:

Por meio da imprensa e do jornal escolar, os “momentos” memoráveis da vida da classe são fixados definitivamente sob uma forma que desafiará os anos, como aquelas fotografias de família a que a luz dos séculos não conseguirá nunca apagar os traços. Esquecemos o que abrangia o programa escolar de uma certa segunda-feira, mas lembramo-nos do pedaço de vida que redigimos e imprimimos, do jornal no qual foi incluído, dos desenhos e linos que o realçavam, das impressões trocadas, das interrogações feitas e das respostas obtidas, dos textos lidos e dos poemas saboreados.

Por meio de propostas, como a descrita, há a aproximação dos educandos com a realidade que os cerca, possibilitando, por conseguinte, a efetivação de ações conscientes e transformadoras já que a leitura de mundo dos envolvidos amplia-se neste movimento.

Ao apresentarmos, brevemente, estas três investigações oriundas do período em que cursamos a Especialização em Mídias na Educação, acreditamos que este curso contribuiu substantivamente para a nossa formação bem como possibilitou o surgimento de um trabalho docente voltado ao uso das TICs em uma perspectiva crítica e potencializadora da construção de aprendizagens realmente significativas. Destarte, gostaríamos de reafirmar a importância dos educadores se inserirem em permanentes processos de formação visando, nesse sentido, a edificação de uma educação e uma escola pública de qualidade.

Referências:

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1181-1201, set./dez. 2004.



FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar**. 2. ed. Trad. Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

GONÇALVES, Elizabeth Moraes; AZEVEDO, Adriana Barroso de. O Rádio na escola como instrumento de cidadania: uma análise do discurso da criança envolvida no processo. **Revista Acadêmica do Grupo Comunicacional de São Bernardo**, ano 1, n.2, jul./dez., 2004. p.01-12.

GONÇALVES, Marluce Torquato Lima; NUNES, João Batista Carvalho. **Tecnologias de Informação e Comunicação**: limites na formação e prática dos professores. 2006. p.01-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2177--Int.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2010, às 18h41min.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. **Revista Brasileira de Educação**, n.08, p.58-71, mai./jun./jul. 1998.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, vol. 7, n. 1, p.24-29, jan/abr 2009.

Ministério da Educação. **Mídias na Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12333&Itemid=681>. Acesso em: 07 ago. 2010, às 14h25min.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.43-57, jan./abr. 2006.



2. ESTRATÉGIAS EM EaD

O USO DE PLANILHAS GOOGLE DOCS NO CURSO DE MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Ana Paula Batista Araujo¹

Palavras-chave: Planilhas, Organização, EAD.

Resumo: O presente trabalho objetiva uma reflexão acerca do uso de tecnologias que dão suporte e contribuem com o curso de Mídias na Educação ofertado na modalidade à distância na Universidade Federal de Pelotas. Estas ferramentas complementam o material já previsto para o curso e tendem a organizar de forma interativa materiais que auxiliam no bom andamento e produtividade das pessoas responsáveis pela mediação de informações do curso – tutores e professores. Este estudo mostra algumas das vantagens do uso de Planilhas do Google docs como recurso auxiliar embasando-se em estudiosos que buscam esclarecer as funções de cada colaborador e as metodologias em EAD, tendo assim um caráter qualitativo.

Introdução

O curso de Mídias na Educação na modalidade de Educação à Distância (EaD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) tem sua primeira edição em andamento desde novembro de 2011 e integra um dos programas da Universidade Aberta do Brasil (UAB), como podemos ver abaixo:

A Especialização em Mídias na Educação é ofertada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) na modalidade a distância e integra o programa Mídias na Educação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso visa contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial

¹ Mestranda Memória Social e Patrimônio Cultural (ICH – UFPEL); Tutora à Distância curso Mídias na Educação (UAB – SECAD/UFPEL); Especialista em Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias (IFSul); Licenciada em Artes com Hab. Em Desenho e Computação Gráfica (UFPEL). anadesigner15@gmail.com



professores da Educação Básica, capazes de produzir e estimular estratégias didáticas utilizando diferentes mídias, articulando as linguagens de comunicação com os processos de ensino e aprendizagem. Em:
<http://www.ufpel.edu.br/cead> Acesso em 31/01/2012

O curso citado tem como público alvo os professores da educação básica e em sua tutoria conta com profissionais da educação com formação e de atuação ligada à tecnologia. Dentro deste contexto, observa-se o uso de tecnologias existentes, materiais pré-estabelecidos, mas também uma constante busca de metodologias comunicacionais para o bom andamento dos processos educacionais. Este tipo de procedimento que visa a inovação de recursos é bem visto em EaD. Tais recursos devem ter um tratamento com design instrucional “que são procedimentos que os organizam em experiências de aprendizagem, incluindo itens que podem ser observados, sentidos, ouvidos ou completados” (Dias e Leite. P. 09, 2010). Afinal, segundo a mesma autora, devemos “nos inserir com competência técnica e crítica neste processo” (p.08, 2010).

A tríade, professor- tutor – aluno, compõe todos os processos em EaD. Sendo o professor “identificado como o especialista responsável por uma série de funções” (Koller, p.112, 2008) e segundo a mesma autora, o tutor “o elo visível entre o curso e os alunos” (p.115, 2008), podemos pensar no tipo de interação com foco na visão de que

...professor e aluno buscam novos tipos de interações e exploram as múltiplas possibilidades de mútua colaboração para que a construção do conhecimento se efetive individual e socialmente. (KOLLER, p. 80, 2008)

O uso da do Google Docs² tem sido uma das ferramentas abordadas para a facilitação de processos avaliativos e de interação entre tutores à distância e presenciais, bem como, os professores do curso, com destaque

² O Google Docs, é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX. Funciona totalmente on-line diretamente no browser. Os aplicativos são compatíveis com o OpenOffice.org/BrOffice.org, KOffice e Microsoft Office, e atualmente compõe-se de um processador de texto, um editor de apresentações, um editor de planilhas e um editor de formulários .

para as suas planilhas que tem a capacidade de possibilitar a interação *on line* e simultânea entre todos os envolvidos, através de compartilhamento. O próprio site onde as planilhas estão disponíveis as define como “fáceis de descobrir e utilizar”³. O Google Docs está disponível para todos os usuários do g-mail com link direto de sua página inicial, mas também pode se compartilhar as planilhas com usuários de outros e-mails que não do Google permitindo que estes editem suas informações sem problemas e de forma intuitiva como podemos ver na fig. 01 a seguir:

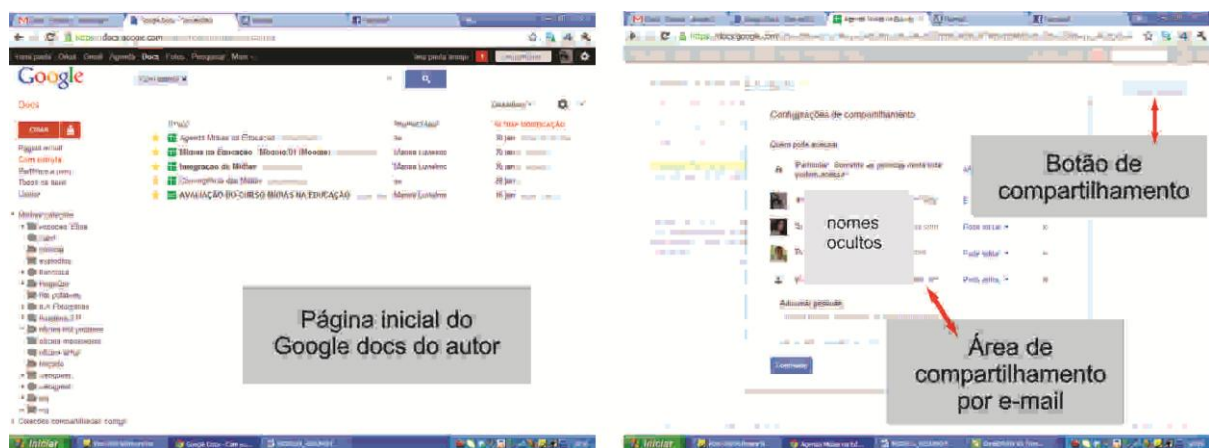


Figura 1. Página Inicial Google docs e janela de compartilhamento de planilha Fonte: Autora

Talvez esta interação possa nos possibilitar uma forma de “transdisciplinaridade” o que para Morin (p.135, 2008), é uma forma de ir além da interdisciplinaridade e de suas “magras trocas” convidando-se a “pensar-se na complexidade” (p.140, 2008). Esta interação simultânea ou não, pode propiciar um mundo de reflexões acerca da prática de cada participante do processo de mediação em EAD, levando estas reflexões para outras práticas ditas tradicionais (como na educação presencial). Pode-se pensar que “a colaboração constitui-se em uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem

³ Em: <http://www.google.com/google-d-s/intl/pt-BR/whatsnew.html>

enfrentados em termos puramente individuais” segundo Castro (p. 69, 2008).

Objetivos

As formas de trabalho abordadas em EAD trazem novas possibilidades para o aluno e também para professores e tutores conforme abaixo:

Educar deixa de ser o ato de transmitir informação e passa a ser o de criar ambientes nos quais o aprendiz possa interagir com uma variedade de situações e problemas, recebendo a orientação e o estímulo necessário para sua interpretação de modo a construir novos conhecimentos. (KOLLER, p.73, 2008)

Dentro desta perspectiva o presente trabalho tem por objetivo:

- Demonstrar a capacidade de interação das planilhas do Google Docs
- Salientar a facilidade de compartilhamento deste recurso
- Verificar sua capacidade de contribuição para o curso de Mídias na Educação

Metodologia

Através de uma pesquisa-ação e embasada em teóricos que estudam as novas tecnologias e a educação à distância, este estudo mostra a forma como foram usadas as planilhas e o retorno já obtido através de suas possibilidades.

Resultados do trabalho

Até o momento podemos verificar como resultados deste estudo o alto grau de interatividade visto que a partir do momento em que se compartilha uma planilha, podemos permitir que os interessados alterem as informações de modo que o trabalho, mesmo que à distância, adquira uma característica de trabalho de equipe.

Também podemos conferir a facilitação do trabalho na hora de troca de informações de alunos através das planilhas elaboradas para a avaliação das disciplinas, onde tutores à distância e presenciais, compartilham informações acerca dos alunos e seu andamento no curso.

Na planilha “Agenda do curso de Mídias na Educação”, podemos verificar que a dinâmica de colocação de várias abas, nos possibilita a reunião de um maior número de informações, as quais são importantes para todo o grupo e caso não estivessem organizadas desta forma, poderiam se perder em inúmeros e-mails ou arquivos. Podemos ver estes detalhes na fig.02 abaixo:

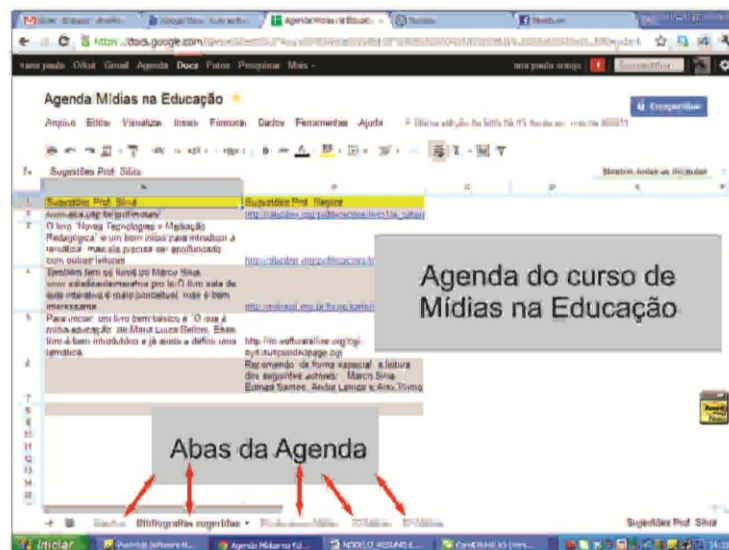


Figura 2- Planilha Agenda Fonte: Autora

Na planilha de “Controle de Notas”, podemos perceber a organização das notas, a qual vai sendo preenchida conforme os prazos estabelecidos pela coordenação do curso. Também é possível notar as abas referentes aos Pólos onde o curso está sendo ofertado. Estas abas permitem que os tutores (embora cada um cuide de seu Pólo), ao visualizar o andamento dos colegas, possam refletir sobre os problemas e possibilidades de seus alunos. A fig. 03, que descreve esta planilha, parte de uma imagem onde a planilha

está salva em PDF, forma pela qual pode se imprimir e salvar as planilhas no seu computador.

Figura 3 - Planilha de Notas Fonte: Autora

É importante salientar da responsabilidade outorgada a cada um dos participantes do compartilhamento das planilhas, visto que cada um deve ter o cuidado para não alterar informações que não lhes competem.

Não se pode pensar em uma classificação em síncrona ou assíncrona pensando as planilhas como ferramentas de colaboração on-line, visto que

Ferramentas síncronas de comunicação são aquelas utilizadas em tempo real, isto é, nelas a troca de mensagens é instantânea, ocorre simultaneamente e o fluxo de informações é direto... ferramentas assíncronas, a interação entre os usuários não ocorre de maneira indireta: as mensagens são enviadas e ficam armazenadas (em uma caixa postal de correio eletrônico, por exemplo); sendo recebidas de acordo com a disponibilidade de cada usuário. CASTRO, p.78, 2008.



As planilhas permitem os dois tipos de interação, e uma possível classificação demanda um estudo um pouco mais aprofundado, ou um acompanhamento por um prazo mais longo.

Desta forma, podemos concluir, em um primeiro momento, que as planilhas compõem um recurso muito importante para um fluxo dinâmico de informações e uma interação permanente dos sujeitos que contribuem para o andamento e qualidade do curso.

Bibliografia

CASTRO, Rafael Fonseca. **Aprendizagem e trabalho colaborativo na educação à distância**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFPel, 2008.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação à distância. Da Legislação ao pedagógico**. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 2010.

Google Docs. Em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Docs. Acesso em 30 de janeiro de 2012.

KOLLER, Márcia Hernández Dias. **Analisando Possibilidade de Construção da Autonomia em Curso de EAD: Um Estudo de Caso**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFPel, 2008.

Mídias na Educação. Em: <http://www.ufpel.edu.br/cead> Acesso em 31/01/2012

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2008.

Recursos Google Docs. Em: <http://www.google.com/google-d-s/intl/pt-BR/whatsnew.html>. Acesso em 30 de janeiro de 2012.



ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA EAD E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO TUTOR A DISTÂNCIA

Danielle Monteiro Behrend¹
Juliane de Oliveira Alves²
Vânia Dias Oliveira³

Palavras-chave: Estágio supervisionado, aprendizagens, tutoria a distância.

Resumo: A presente escrita problematiza inicialmente nossa atuação enquanto professoras tutoras do curso de Pedagogia Licenciatura a distância da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, elencando as aprendizagens construídas por meio desta prática. Posteriormente tecemos reflexões acerca dos estágios supervisionados realizados pelos estudantes do curso de Pedagogia Licenciatura primeira oferta, problematizando as experiências e as aprendizagens que foram construídas por nós, tutoras a distância, junto aos estudantes em diferentes polos, e com os (as) professores(as) que orientaram os estágios nas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais.

Introdução

O curso de Pedagogia Licenciatura primeira oferta teve início no segundo semestre do ano de 2007, mas foi a partir do terceiro semestre que iniciamos o trabalho de tutoria a distância, participando dos espaços de formação na Secretaria de Educação a Distância- SEaD, encontros semanais com os (as) professores(as) que ministravam as disciplinas, diálogos com os estudantes pelo ambiente virtual Moodle e encontros presenciais nos polos que o curso atendia, sendo eles: São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, Mostardas e Santo Antônio da Patrulha.

As disciplinas ministradas no curso não se limitavam apenas aos estudos teóricos, várias foram as propostas que oportunizaram que os

¹ Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: dmonteirobehrend@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: jututora@hotmail.com

³ Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: vaniadias.oliveira@gmail.com

estudantes tivessem os primeiros contatos com o cotidiano educativo, inicialmente com observações participante, entrevistas, pesquisas e o esperado estágio supervisionado, o qual foi realizado no oitavo semestre do curso.

Pelo fato de ser a primeira oferta do curso de Pedagogia a distância da FURG, muitos eram os questionamentos, pois enquanto tutoras, ficávamos problematizando como seriam as orientações e visitas aos estudantes no período em que realizariam os estágios supervisionados. Tais questionamentos eram frequentes, pois não tínhamos experiência de orientação de estágio e também nos encontrávamos distantes dos municípios em que os estudantes realizariam as práticas de ensino.

Partindo das considerações iniciais nesta escrita, problematizamos a nossa atuação enquanto professoras tutoras e posteriormente tecemos reflexões acerca dos estágios supervisionados realizados pelos estudantes do curso de Pedagogia Licenciatura, elencando e refletindo sobre as experiências e as aprendizagens que foram construídas por nós, tutoras a distância, por meio das relações que estabelecíamos de orientação com os (as) professores (as) e com os estudantes (estagiários).

As ações na tutoria

As atividades que envolvem o trabalho de tutoria a distância são compreendidas por nós como um desafio permeado de muitas aprendizagens. Quando nos referimos a desafios, nos remetemos a atividade prática em si, como dialogar, esclarecer dúvidas e lançar questionamentos aos estudantes, para que avancem nas discussões oportunizadas por cada disciplina por meio do ambiente virtual Moodle.

Concordamos com Martins quando afirma que:

No sistema de EAD, o tutor tem um papel relevante, pois é através dele que se garante a inter-relação personalizada e contínua do estudante no sistema e se realiza a articulação necessária entre os elementos do processo e à consecução dos objetivos. (MARTINS, 2002, p. 31-32).



Nesta direção entendemos que o papel do tutor a distância esta para além do comentar e avaliar as produções dos alunos, orientar trabalhos, pesquisas, leituras e escritas reflexivas, este também é mediador de conhecimento e das relações entre os estudantes e os professores.

Além dos desafios já citados, importa dizer que estes não são os únicos, muitas são as situações de angústias, dúvidas já vividas por cada uma de nós, sem contar os momentos de alegria e confraternização com os estudantes em cada um dos polos, momentos estes que reafirmam a nossa identificação pelo trabalho de tutoria.

As situações apresentadas como desafios são vivenciadas em um contexto virtual e presencial de muitas aprendizagens, não só para os estudantes, mas também para nós professoras, que estamos nos constituindo tutoras a distância.

Independente da distância no tempo e no espaço, quando chegamos em cada um dos polos em que estamos atuando junto com os(as) professores(as) somos recebidos com olhares e abraços acolhedores que nos esperam cheios de expectativas, dúvidas e até mesmo com o desejo de apenas nos conhecer, de estar próximo de quem esteve por algum tempo longe.

É neste emaranhado de relações virtuais e presencias que vamos nos constituindo tutoras a distância, aprendendo a vivenciar essa modalidade de ensino que nos possibilita novos olhares para os processos de formação docente na modalidade a distância. É interessante ressaltar, que por estarmos atuando em um curso com distância geográfica e por meio da plataforma Moodle são necessárias diferentes intervenções, em variados momentos é preciso estabelecer relações de confiança e afetividade com os alunos, aprender a organizar e gerenciar os espaços e tempos cotidianos, acompanhar as discussões e realizar provocações reflexivas e críticas, realizar avaliações com comprometimento, sensibilidade e rigorosidade epistemológica, entre tantas outras.

Cientes da responsabilidade da atuação do tutor, buscamos fazer desta atividade um processo de aprendizagem constante e intenso, visto

que somos convidadas a (re)pensar a ação docente na formação de futuros professores e a nossa própria ação profissional. Ao entrarmos em contato com os (as) professores (as) das disciplinas, com a equipe de formação continuada da Secretaria de Educação a Distância-SEaD e com os estudantes, temos a possibilidades de estar constantemente estudando, refletindo e problematizando os processos educacionais.

Estágios na EaD: Já não há distâncias geográficas que nos separem

Conforme apresentado anteriormente, os estudantes do curso de Pedagogia Licenciatura primeira oferta, iniciaram os estágios supervisionados no oitavo semestre, sendo que antes desta prática de ensino, os estudantes já mantinham contato com as escolas que desejavam estagiar, dialogando com a equipe diretiva, conhecendo o trabalho desenvolvido pelos docentes e se apropriando do histórico da escola, bem como do seu contexto.

A realização dos estágios aconteceram em turmas de Educação Infantil e nas turmas dos Anos Iniciais. Os estudantes do curso de Pedagogia optavam por realizar o estágio dos Anos Iniciais em turmas com crianças ou nas turmas de Educação de Jovens e Adultos-EJA.

Ao longo no sétimo semestre na disciplina de Seminários Interdisciplinares os alunos desenvolveram a proposta do projeto a ser desenvolvido junto à escola em que realizariam o estágio. Essa construção foi acompanhada passo a passo pela equipe de tutoria que se dividiu em média com dois ou três tutores por pólo para atender a cada estudante, através de aulas presenciais e semanalmente atendimentos on-line para esclarecer dúvidas e discutir sugestões acerca do planejamento realizado. Essa troca e esse espaço de discussão oportunizaram que estivéssemos ainda mais próximas do trabalho construído por cada aluno e ao final deste módulo os alunos realizaram apresentações finais de sua proposta.

Como afirma Freire (2002), "procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos

perceber o que sabem e como sabem” (p.79). Talvez este tenha sido um grande entrave para a nossa prática enquanto tutoras no estágio, pois perceber as particularidades locais, costumes e modos de convivência que perpetuavam nas escolas, muitas vezes práticas que há muito tempo não eram repensadas.

Este movimento de escrita, por problematizar o que estava sendo estudado e o que estava sendo desenvolvido nas escolas, foi muito importante, pois os estudantes tomaram consciência de que alguns pontos precisavam avançar em relação à educação em suas cidades. Alguns estudantes, tomados pelo desejo de mudança, apostaram na luta pelos direitos das crianças, como estrutura das praças infantis das escolas, mobiliário adequado às idades, reivindicavam para que o direito das crianças em ter uma escola de qualidade prevalecessem.

Um dos propósitos de nossa prática enquanto tutoras à distância, era que os estudantes pudessem perceber que a educação vai além do conteúdo programático, mas sim um instrumento para que, ao pensar no que vivemos e ressignificamos, possamos encontrar alternativas de mudanças e garantias dos nossos direitos. Como afirma Arroyo:

O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos. Queremos que todos participem desse ideal, desse projeto. Que seja garantindo a todos o direito a ser gente, a passar por ser aprendiz. A Educação Básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos a sermos humanos. Este é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico, universal, a sermos plenamente humanos. (ARROYO, 2008 p.53-54).

Depois de encerrada estas etapas, no próximo módulo os estudantes estariam entrando no período dos estágios, o que causava de antemão muita ansiedade, preocupação, desejo e expectativas. Demonstravam sua inquietude para saber como seria a organização de suas orientações e visitas de estágio: haveria visitas rotineiras como na modalidade presencial? Como seria feito? A orientação do planejamento seria realizada de que

forma, visto que esse precisa ser pensando em menos tempo que uma atividade habitual? Todos esses questionamentos foram gradativamente sendo respondidos na medida em que os alunos tomavam conhecimento dos atendimentos periódicos que teriam, e mantinham as aproximações com a escola em que iriam atuar.

Tais aproximações ao contexto escolar possibilitaram conhecer também a turma a qual pretendiam realizar o estágio, oportunizando aos estudantes a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis, conforme ressalta Pimenta:

A educação é uma prática social. Mas, a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A Pedagogia, enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os “ingredientes teóricos” necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social) (PIMENTA, 2006, p. 93).

O período de estágios além de ser marcado pela inserção dos estudantes nas instituições de ensino, oportuniza que os mesmos reafirmem sua identificação com a prática docente cotidiana, na medida em que não serão apenas observadores das práticas educativas, mas sujeitos deste processo com atribuições que lhes cabe, como construção da proposta pedagógica de acordo com o contexto escolar, participação e envolvimento em atividades na escola, além dos planejamentos e reflexões diárias sobre o cotidiano.

As distâncias geográficas são diminuídas pela presença efetiva das professoras e tutoras neste ambiente, trazendo segurança e confiabilidade para os estagiários. Ao mesmo tempo as visitas realizadas se constituíram muito mais do que um momento de avaliação, mas uma oportunidade de crescimento, de troca, de enriquecimento pessoal e profissional, pois estar em contato com a comunidade escolar de outro município e conhecer suas riquezas e diferenças sociais e culturais nos fez perceber a importância da educação a distância que realizada de forma comprometida nos possibilita essas aproximações que priorizam o processo de constituição docente.



A chegada em cada escola e em cada turma era motivo de satisfação e alegria por estarmos naquele ambiente, reafirmando a importância de nossa presença.

É imprescindível levar em consideração o quanto foi gratificante participar desse momento na vida de cada estudante, que com seus sonhos, suas batalhas diárias, suas dificuldades, seus desejos tiveram a oportunidade de realizar o curso e de nos ensinar a vencer dificuldades. Nas visitas de estágios podemos perceber os diferentes espaços em que os alunos transitavam diariamente e entender melhor suas colocações e pensamentos, saindo da frente do computador e olhando a realidade que estes se encontravam.

Por fim, percebemos que tais vivências foram de suma importância, devido ao crescimento profissional que tivemos. O envolvimento em todo o processo de estágio, iniciando na elaboração da proposta e após operacionalizando com a prática, nos mostrou uma outra relação que a tutoria a distancia possui, pois os quilômetros que nos afastavam se estreitaram nas interações quase diárias que estabelecíamos com os estudantes.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'água: 2002.

MARTINS, Onilza Borges. **Teoria e prática tutorial em educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.

PIMENTA. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.



UMA GESTÃO DE POLO DEMOCRÁTICA, PARTICIPATIVA E COMPROMETIDA COM OS ANSEIOS DA SOCIEDADE

Tânia Beatriz Georgi¹
Ivo Mai²
Noeli Callegaro Fritzen³

Palavras-chave: gestor de polo, gestão democrática, educação a distância.

Resumo: O gestor de Polo é o interlocutor entre o agente federal, a administração municipal e a comunidade local beneficiada e interessada na modalidade de ensino oferecida, a EAD. Trata-se de uma reflexão sobre a forma como o gestor pode intervir para incentivar a criação do conhecimento individual que proporciona a criação e o fortalecimento do conhecimento institucional. Defende-se que a gestão deve focar a pessoa como patrimônio vital do Polo, e o interesse coletivo se sobrepõe aos interesses individuais. Além de refletir sobre o papel do gestor do Polo, o objetivo deste trabalho é fazer um relato da criação do Polo Universitário Federal de Três de Maio, bem como uma análise do movimento de articulação política que foi necessário construir para garantir a permanência e ampliação deste Polo de apoio presencial.

INTRODUÇÃO

A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, iniciado em 2005 pelo Ministério da Educação, prevê a participação das Instituições Públicas de Ensino Superior, as quais se comprometem em levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros.

Tendo como base o aprimoramento da educação à distância, o sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Os Polos de Apoio Presencial constituem-se, portanto,

1 Graduada em Geografia, UNIJUÍ; Pós-graduada em Educação Infantil na Educação Especial, PUC/RS; Coordenadora do Polo Universitário Federal de Três de Maio, RS; taniauab3demaio@gmail.com

2 Graduação em Física, UNIJUÍ; Mestre em Ensino de Física, UFRGS; Tutor Presencial do Curso de Graduação de Física, UFSM; ivomai@gmail.com

3 Graduação em Pedagogia – Orientação Educacional, UNIJUÍ; Pós-graduada em Educação – Orientação Educacional, UNIJUÍ; Tutora Presencial do Curso de Pedagogia, UFSM; noelical@yahoo.com.br

em espaços públicos onde se estabelecem inúmeras relações interpessoais entre os sujeitos, seja com a presença física ou de forma virtual. Cada indivíduo envolvido nesse processo é fundamental na construção e produção do conhecimento.

O Polo, como braço operacional avançado das instituições de ensino superior deve oferecer todas as condições para que os alunos tenham um efetivo atendimento pedagógico, administrativo e cognitivo necessários ao desenvolvimento com qualidade do processo ensino-aprendizagem. (CAPES, 2008)

Neste sentido, o papel primordial do Gestor de Polo é o de promover a articulação e a coordenação das ações junto aos demais atores envolvidos no processo de estruturação e funcionamento deste espaço proporcionando condições para a construção, potencialização e socialização do conhecimento, através da criação de canais que favoreçam a interação social entre os tutores, funcionários, alunos e comunidade local.

É importante, tanto para o gestor como para os demais atores envolvidos, a auto-organização, a autodisciplina, a participação no processo e também a autonomia, a fim de que todos possam perceber formas de tornar mais eficiente e qualificado o seu trabalho. Através de *feedback* e de vivências de novos papéis, criam-se possibilidade de se enxergar pelos olhos dos outros, bem como de se colocar no lugar do outro conhecendo sua atividade, o que contribui no desencadeamento de novas ações e produção de novos conhecimentos. Possibilita-se a transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito o qual passa a fazer parte da bagagem intelectual e a dar suporte ao indivíduo em todos os campos de sua atuação, atingindo o nível de interorganização na medida em que ultrapassa o espaço da instituição.

As pessoas que formam o corpo docente, discente e a comunidade têm muito conhecimento implícito que pode ser externalizado e contribuir nas melhorias de funcionamento da instituição. Segundo Fleury e Fleury (2001, p. 187), "um saber agir responsável e reconhecido, que implica

mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao trabalho”.

Coordenar os trabalhos num Polo EAD é uma grande oportunidade para fazer uma administração democrática, com quebra de hierarquias, no sentido em que todos os sujeitos envolvidos são indispensáveis no processo, contribuem na construção do conhecimento e na transformação de uma administração tradicional e burocrática numa administração desburocratizada, moderna, que valoriza as pessoas a serviço de pessoas. Segundo Ribeiro e Irondo:

o uso da Gestão do Conhecimento como estratégia de criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento das competências organizacionais e individuais pode ser visto como importante ferramenta para fortalecer a Gestão de Competências em uma organização. (IRIONDO; RIBEIRO, 2010)

Dessa forma, é necessário e possível, valorizar o funcionário público e comprometê-lo na busca da sua qualificação profissional através da participação ativa nas decisões que definem os rumos do setor público, tão criticado pela sua ineficiência, transformando uma administração inercial em uma administração dinâmica e comprometida com as causas da população, fundamentada na informação e no conhecimento.

O gestor que utiliza métodos que centralizam a administração na figura do chefe, dominando o grupo pelo poder, pela pressão, com ameaças e cobranças de resultados e sem a participação dos pares, terá como consequência pessoas trabalhando com insegurança, portanto ineficientes. À medida que não aproveitam as suas potencialidades e as oportunidades que se apresentam para qualificar seu trabalho, deixam de agregar conhecimentos à instituição. O gestor que prioriza o capital, trata as pessoas como figuras substituíveis, tendo como único objetivo os resultados financeiros também gera insegurança e ineficiência. Portanto, esse não é um modelo sustentável de gestão.



O gestor que utiliza como método a descentralização do poder, prezando pela participação de todo o grupo, valorizando a contribuição de cada um, independente da hierarquia, é um gestor democrático. Como consequência terá o apoio do grupo e da comunidade e o resultado do trabalho coletivo será mais eficiente.

O POLO UNIVERSITÁRIO FEDERAL DE TRÊS DE MAIO

O primeiro edital lançado para o sistema Universidade Aberta do Brasil, no final de 2005, permitiu às instituições federais de ensino superior ofertar cursos superiores na modalidade EAD, os quais foram levados a 300 municípios brasileiros. O município de Três de Maio apresentou a proposta em abril de 2006. Foi selecionado e assinou o acordo de Cooperação Técnica em 30 de junho de 2006, no Palácio do Planalto, Brasília – DF, firmado entre o Ministério de Educação e o Município de Três de Maio.

Em junho de 2006 foi firmado o compromisso entre a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e o Município Polo de Três de Maio, para oferta de Cursos de Graduação e Pós-Graduação, à distância.

A Secretaria de Educação à Distância, publicou no Diário Oficial da União, de 31 de outubro de 2006, e para execução em 2007, os cursos ofertados para o Polo de Três de Maio: 1º Semestre/2007

Agricultura Familiar – UFSM

Pedagogia – UFSM

2º Semestre/2007

Física – UFSM

A seleção de bolsistas para coordenação de Polo foi realizada no período de julho a novembro de 2007, nos termos da Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. Em janeiro de 2008 foi realizado o primeiro Seminário Nacional de Coordenadores de Polos Municipais do Sistema Universidade Aberta do Brasil e homologação da seleção.

Em Março de 2007 a coordenação de infra estrutura da UFSM realizou a primeira visita para aprovação do espaço físico do Polo, na Escola Municipal Germano Dockhorn.



O EDITAL 05/2007 – COPERVES, 28 de junho de 2007, torna público as inscrições do primeiro vestibular do Polo Universitário Federal de Três de Maio, concurso que aconteceu no dia 12 de agosto de 2007. Inicia-se, para a maioria dos vestibulandos, a oportunidade de serem incluídos num curso superior gratuito e em um circuito de conhecimento moderno, que é o Ensino à Distância.

A Lei municipal nº 2.383, de 21 de agosto de 2007, autoriza a criação do Polo Universitário Federal de Apoio Presencial para Educação à Distância da Universidade Aberta do Brasil – UAB, e respectivo conselho de Polo.

Conforme ofícios número 014/2008 e 048/2008 dos meses de janeiro e fevereiro dão-se o início das articulações para uma possível parceria entre Pólo Universitário, Município de Três de Maio e Estado do Rio Grande do Sul, para viabilizar um espaço físico significativo para estruturação do Polo.

O Polo Universitário Federal de Três de Maio iniciou suas aulas em março de 2008 com duas graduações; Agricultura Familiar e Sustentabilidade e Pedagogia, ambas ofertadas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Com a finalidade de divulgar o Polo, discutir demandas, elencar cursos futuros de áreas prioritárias e estabelecer uma integração entre todos os envolvidos ocorreu em maio de 2008 um Encontro Regional de Educação a Distância – UAB. Deste evento resultou um documento que foi enviado às Universidades Federais, MEC, Municípios da Região e envolvidos no processo de construção e democratização do acesso a educação superior, pública e de qualidade sobre as questões discutidas. Ainda, neste mesmo evento toma posse o Conselho do Polo Universitário Federal de Três de Maio, com representantes de diversas entidades de nosso município.

Ainda no mesmo ano, foi oferecido o curso de Licenciatura em Física, também pela UFSM, e mais três cursos de graduação exclusivos para



professores da rede pública de ensino, no Programa Pró-Licenciatura: Geografia/UFSM, Letras Espanhol/UFSM e Matemática/FURG.

Durante o processo eleitoral do ano de 2008, surgem as primeiras preocupações e dúvidas quanto às prováveis mudanças que viriam com uma nova administração municipal. Já havia uma discussão em andamento que previa a ampliação do espaço físico, sempre visando ampliar o número de cursos e vagas para garantir o acesso ao ensino superior. O processo pré-eleitoral transcorria e pouco se falava dessa grande conquista para o nosso município e região. A expectativa crescia, e na esperança de ouvir alguma palavra de comprometimento com a causa, foi organizado um debate entre os concorrentes, que ocorreu nas dependências do Polo UAB, porém, somente o candidato da situação se fez presente, mostrando sua identificação com o projeto. Mas quem venceu a eleição foi o candidato da oposição.

O ano de 2009 iniciou com uma nova administração municipal, e com ela surgiram as primeiras dificuldades, como falta de material de expediente, deficiências na assistência técnica aos laboratórios de informática e deficiências na equipe de apoio, principalmente na biblioteca.

Diante das dificuldades, inicia-se um movimento em defesa do Polo, com uma reunião do Conselho Universitário para comunicar e discutir a situação que estava estabelecida. Considerando o silêncio dos dirigentes municipais, e a quase ausência de diálogo com a coordenação do Polo, no mês de setembro de 2009, em reunião realizada entre os membros do Conselho, foi elaborado um documento de reivindicações e sugestões, tais como: necessidade de espaço físico mais amplo, contratação de recursos humanos como secretária, auxiliar de bibliotecária, técnico de informática exclusivo para o Polo. Para melhorar a infra-estrutura recomendou-se uma parceria com o governo do estado para a liberação de um espaço físico maior. Também surgiu a idéia de formar um consórcio entre os municípios para suprir as despesas de manutenção do Polo e viagens dos acadêmicos até as sedes das Universidades a fim de participar de aulas presenciais.



Enquanto isso, no mesmo ano, ocorreu a implantação dos primeiros cursos de pós-graduação: Tecnologia da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (TIC's) e Gestão em Arquivos, acompanhados de mais uma turma de Licenciatura em Pedagogia, todos da UFSM. Também ocorreu a implantação do primeiro curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS): Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (PLAGEDER). Em março de 2010 teve início mais uma turma de Física e TIC's e o curso de Pós-graduação Gestão da Organização Pública em Saúde (UFSM). E para capacitar e melhor desenvolver as funções do coordenador e dos tutores presenciais que atuam no Polo, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) ofereceu o curso de pós-graduação em Gestão de Pólos. Assim, atualmente, o Polo conta com 295 acadêmicos, destes, 31,8% são alunos dos cursos de pós-graduação e 68,3% de graduação, distribuídos nos onze cursos.

O ano de 2010 iniciou com muitas expectativas e esperança, pois com as finanças do município equilibradas, poderiam ocorrer melhorias, logo mostrou que a realidade não trazia boas perspectivas. As necessidades não eram supridas. Foi necessário iniciar um movimento de reivindicação envolvendo alunos, tutores e imprensa para tentar conquistar os direitos estabelecidos no documento de parceria do município com a UAB. Foram realizadas diversas reuniões entre a comunidade do Polo e o mantenedor alertando sobre a precariedade da situação. Porém, as melhorias solicitadas não aconteceram. Somente após a visita de um avaliador do MEC, que apontou diversos problemas a serem sanados, todos de responsabilidade do mantenedor e estabelecendo um prazo para corrigi-los, sob pena de não permitir a realização de novos vestibulares, é que o Polo começou a receber uma melhor atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente a administração pública no Brasil vinha sendo gestada mediante métodos tradicionais de centralização do poder. A gestão na educação era uma consequência do poder superior. De certo modo o



modelo está incorporado na cultura do povo brasileiro, tendo em vista a pouca valorização dada pela participação e pela deficiência em números e em qualidade, quando solicitados para tal.

Estudos como este podem despertar o interesse e a consciência nas pessoas que ainda não têm a cultura da participação, sobre a importância da população nas decisões dos gestores públicos. Além disso, alimenta a esperança daqueles que sonham com um modelo democrático e participativo de gestão.

É preciso qualificar o serviço público, mas para melhor atender a sociedade e não simplesmente para diminuir os custos do Estado. Pois ele deve ter como foco a inclusão social e a qualidade de vida para todos, e não estar apenas a serviço do capital.

Uma gestão de Polo a serviço da sociedade e da mudança cultural, que focaliza as pessoas como objetivo principal, tira-as da condição de submissão e a serviço do capital, para colocá-las a serviço do bem comum.

Referências:

CAPES. DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Ofício Informações sobre o Polo de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.** 2008.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências.** São Paulo: Atlas, 2000.

IRIONDO, W, RIBEIRO, L. **Gestão pública no contexto da EAD.** Disponível em:
<<http://www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=3262>>. Pelotas:
UFPEL, 2010. Acesso em: 03 jul. 2010.



WEBQUESTS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Fabiane da Silva Montoli¹
Frankiele Oesterreich²

Palavras-chave: Webquest, Internet, Professores.

Resumo: Este trabalho aborda as possíveis contribuições das Webquests para a formação de professores, a partir do desenvolvimento de uma Webquest, no âmbito de uma turma de 2º semestre do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Santa Maria, RS. A mesma teve por objetivo que os alunos pudessem discutir temas atuais em educação e conhecer a metodologia de pesquisa orientada na Internet, realizando a tarefa proposta. Assim, busca-se investigar as possibilidades e limitações do trabalho com Webquests, desde o seu planejamento até a sua execução, a partir do desenvolvimento de um estudo de caso. Ressalta-se o seu potencial para promoção da aprendizagem, trabalho colaborativo e uso criativo e crítico dos recursos oferecidos pela Internet.

Introdução

Os avanços da tecnologia e do uso da Internet, bem como o consequente acúmulo de informações em todos os domínios, têm provocado impactos em diversos setores da sociedade globalizada e gera a necessidade de aprender a acessar essas informações, desafiando os professores a buscarem novas estratégias de aprendizagem e a construírem novos processos de investigação e pesquisa.

Nesse contexto, é pertinente discutir metodologias que podem permitir o uso pedagógico dos diversos recursos tecnológicos existentes, abordando as possibilidades do computador e da Internet na educação com o intuito de oferecer um ensino em consonância com as tecnologias de informação e comunicação.

¹ UFSM, fabimontoli@gmail.com

² UFSM, frank.vey@gmail.com

Assim, a metodologia Webquest, uma atividade investigativa na rede, que contempla a pesquisa e a produção autônoma dos estudantes, apresenta-se como uma alternativa interessante para o uso criativo da Internet na sala de aula, permitindo a discussão de temas e assuntos atuais, de forma abrangente, integrando a teoria e a prática, aprendendo na ação.

Busca-se neste trabalho discutir as possíveis contribuições das Webquests para a formação de professores, desde a promoção da aprendizagem, do trabalho cooperativo, do uso criativo, seletivo e crítico da riqueza de informações da Web, ao fortalecimento dos espaços de autoria docente na criação e planejamento de propostas desafiadoras de aprendizagem.

A metodologia Webquest

De acordo com Abar e Barbosa (2008, p.11), "Webquest é uma atividade didática, estruturada de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de uma tarefa usando principalmente recursos da Internet". O modelo de Webquest foi criado em 1995, por Bernie Dodge, docente da San Diego State University, EUA, como proposta para o uso da Internet em educação de forma criativa (ABAR; BARBOSA, 2008).

Geralmente, uma Webquest é elaborada pelo professor, para ser solucionada pelos alunos, reunidos em grupos. Esta metodologia sempre parte de um tema e propõe uma tarefa, que envolve consultar fontes de informação especialmente selecionadas pelo professor.

Essas fontes (também chamadas de recursos) podem ser livros, vídeos, e mesmo pessoas a entrevistar, mas, normalmente, são *sites* ou páginas na Web.

De acordo com Veras e Leão (2007):

O Modelo WebQuest (MWQ) surgiu a partir da necessidade de ajudar os alunos a usar informações adquiridas para construir significado num tópico complexo, preferivelmente de forma a motivar o trabalho em grupo e a testar hipóteses

num contexto real de mundo (March, 2000). Trata-se de uma forma de orientar a pesquisa em sala de aula, disponibilizando recursos *on line* e/ou *off line*, tornando o trabalho a partir de recursos Web mais satisfatório, uma vez que não requer buscas (muitas vezes improdutivas) por parte dos alunos. O formato WebQuest estimula uma abordagem voltada à investigação, encorajando uma experiência de aprendizagem mais rica. (VERAS; LEÃO, 2007, p.2)

Em geral, as Webquests são constituídas de sete seções básicas, conforme Abar e Barbosa (2008), introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação, conclusão e créditos. Para as autoras, é importante conhecer a importância de cada uma dessas etapas para garantir um processo de ensino-aprendizagem colaborativo em que o conhecimento possa ser construído a partir da troca de experiências entre os participantes.

A *Introdução* deve apresentar o assunto de maneira breve e propor para os alunos que atividades eles terão de realizar.

A *Tarefa* deve propor, de forma clara, a elaboração de um produto criativo que desafie os alunos. É comum que a Tarefa exija dos alunos a representação de papéis, para promover o contraste de pontos de vista ou a união de esforços em torno de um objetivo. É considerada a "alma" da Webquest, sendo que evoca a ação, o que é necessário realizar em uma Webquest, ação que resulte em um produto passível de ser executado pelos alunos no âmbito escolar.

O *Processo* traduz a dinâmica da atividade – como os alunos devem se organizar para a atividade, apresentando os passos que terão de percorrer para desenvolver a Tarefa.

Os *Recursos* são os *sites* e páginas Web que o professor escolhe e que devem ser consultados pelos alunos para concretizar a tarefa proposta. São as informações que permitem concretizar a tarefa, é importante que essas informações sejam pertinentes e válidas em relação ao tema tratado, para que o aluno não se perca no material obtido e na navegação na Web.

A seção *Avaliação* deve apresentar aos alunos como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados, bem como em que casos a verificação será individual ou coletiva.

A *Conclusão* resume o propósito geral do que foi aprendido e indica como o aluno pode continuar a estudar o assunto, ou seja, pode ser vista como um convite a aprender mais.

Os *Créditos* apresentam todo o material consultado pelos autores para a preparação e construção da Webquest, como fontes, textos e imagens utilizadas.

Vários estudos buscam discutir as possibilidades e fragilidades do trabalho com Webquests. Abar e Barbosa (2008) consideram que as Webquests podem ser uma solução inteligente para o uso adequado da riqueza de informações proporcionada pela Internet.

Penteado e Fernandes (2007) afirmam que a metodologia Webquest pode ser uma solução didática e orientada de apresentar aos alunos atividades que exijam pesquisas na Internet, evitando as técnicas do famoso "copiar e colar" e estimulando a criatividade e busca por novas soluções dentro da resolução de problemas.

Para Veras e Leão (2007), o modelo Webquest satisfaz uma demanda por metodologias que agreguem qualidade pedagógica ao uso da Internet, pois pode prover professores e alunos de mecanismos que possibilitem a aprendizagem cooperativa/colaborativa. Os autores ressaltam, ainda, que para que isso possa ocorrer, de fato, é necessária uma boa organização dos grupos, em que todos tenham seu papel de colaborador na execução das tarefas.

Gomes (2006) considera que o uso da Webquest pode facilitar a aprendizagem dos alunos, contribuindo para que o professor desempenhe um papel de orientador do processo ensino-aprendizagem, porém alerta que trabalhar com a *Internet* e em particular com a Webquest, requer um planejamento cuidadoso da aula, envolvendo um trabalho exaustivo na procura de sites de qualidade, de fácil abertura e sem erros científicos. Além disso, é preciso planejar as tarefas, de forma a minimizar as dificuldades de compreensão das tarefas propostas, de seleção da informação adequada, de análise, síntese, escrita de textos e cumprimento dos prazos estabelecidos.



Metodologia

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, um estudo de caso. O mesmo foi constituído pelos alunos de uma turma do 2º semestre do Curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Santa Maria, RS, mediado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle³, e pelo contexto decorrente da aplicação da Webquest.

Buscou-se refletir acerca das possíveis limitações e potencialidades do trabalho com Webquests no âmbito da formação de professores, a partir da discussão acerca do seu planejamento e desenvolvimento, da análise das produções resultantes e pareceres dos alunos sobre a atividade realizada, permitindo que os mesmos pudessem discutir temas atuais em educação e conhecer a metodologia de pesquisa orientada na Internet, realizando a tarefa proposta.

A Webquest proposta foi identificada como “Temas em educação...Vamos construir um jornal?” e teve por objetivo que os alunos pudessem discutir assuntos em pauta, como: “Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação”, “A Escola Inclusiva” e “Violência nas Escolas”.

A Figura 1 apresenta a primeira interface da Webquest, contendo a sua identificação: Webquest: Temas em Educação...Vamos construir um jornal?

³ O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido com base na filosofia de software livre, destinado a realizar a mediação didático-pedagógica através de meios e tecnologias de informação e comunicação. Possui ferramentas de comunicação, de avaliação, de disponibilização de conteúdos e de administração e organização. Sua idéia básica é ser um software para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo, permitindo a criação de cursos on-line, páginas de disciplinas e de grupos de trabalho. Mais informações podem ser obtidas na sua página na Web: <http://www.moodle.org.br/>

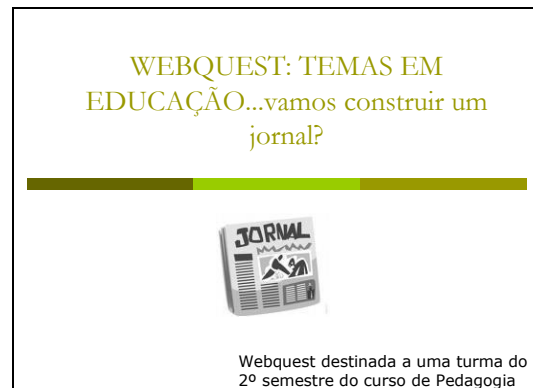


Figura 1. Interface de Identificação da Webquest

Para Faria (1996, p.12), jornais e revistas são mediadores entre a escola e o mundo, tornando-se uma “ponte entre os conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade”. Além disso, os jornais podem ser um dos instrumentos da interdisciplinaridade, pois, pela sua própria natureza, abordam um amplo leque de assuntos, apresentando uma grande diversidade de textos. Outro aspecto importante é a prática real do trabalho em grupo, sendo necessária uma aprendizagem específica das suas diferentes maneiras de realização (FARIA; ZANCHETTA JR., 2005).

Conforme Faria (1996):

O jornal é também uma fonte primária de informação, espelha muitos valores e se torna assim um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional. Como apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos, preenche plenamente seu papel de objeto de comunicação. Mas não só, pois como os pontos de vista costumam ser diferentes e mesmo conflitantes, ele leva o aluno a conhecer diferentes posturas ideológicas frente a um fato, a tomar posições fundamentadas e a aprender a respeitar os diferentes pontos de vista, necessários ao pluralismo numa sociedade democrática. (FARIA,1996, p.11)

A partir desta questão, foi proposto aos alunos que, em duplas ou trios, elaborassem o seu jornal sobre uma das temáticas sugeridas, com algumas das seções comumente encontradas em jornais, conforme Faria e Zanchetta Jr. (2005): (a) **Editorial** - breve texto argumentativo em que se

coloca a opinião dos responsáveis pelo jornal sobre determinado tema ou temas. É escrito de maneira impessoal e sem assinaturas; (b) **Expediente** - quadro em que se apontam os responsáveis pelo jornal com discriminação das funções, dados de tiragem e circulação, mais endereços e telefones para contato, assinaturas, números atrasados, entre outros; (c) **Notícias** - informações sobre um acontecimento, considerado importante ou interessante para ser mostrado a determinado público. Tem como características: ineditismo, atualidade, veracidade e a potencial importância ou interesse que ele pode ter para uma dada parcela da sociedade. É um texto marcado pela objetividade, hierarquização das informações, destacando aspectos principais ou interessantes de um fato; (d) **Cartas dos leitores** - cartas selecionadas pela redação, comentando temas abordados ou sugerindo pautas para novas matérias; (e) **Coluna Social** - notas e fotos de pessoas em festas e eventos sociais; (f) **Efemérides e curiosidades** - fatos históricos na data corrente e informações de almanaque e cultura geral; (g) **Charge** - é um cartum de crítica a um acontecimento, geralmente de natureza política, é eminentemente interpretativa, (h) **Quadrinhos** - geralmente publicados em tiras de três ou quatro quadros; (i) **Classificados, Imóveis e Empregos** - anúncios pequenos, geralmente pagos por indivíduos; (j) **Esportes** - apresenta as principais notícias na área esportiva.

Resultados e discussões

A realização desta proposta representou, sem dúvida, um desafio tanto no que se refere a sua elaboração quanto a sua implementação.

Para Behrens (2006):

Como usuário da rede de informações, o aluno deverá ser iniciado como pesquisador e investigador para resolver problemas concretos que ocorrem no cotidiano de suas vidas, A aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e



concretizadas à luz de referenciais teórico-práticos.
(BEHRENS, 2006, p.77)

Portanto, buscou-se empreender um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica e colaborativa.

Visto que esta foi uma primeira experiência com este tipo de atividade, as atitudes apresentadas pelos alunos foram desde a curiosidade, interesse e surpresa, até ao registro de depoimentos, que puderam ser visualizados nas várias mensagens disponibilizadas no Fórum⁴ Tira-dúvidas da disciplina, argumentando que a atividade proposta mostrou-se muito complexa em razão da extensão das pesquisas a serem realizadas e da reunião dos grupos.

No entanto, a despeito das dificuldades encontradas, pôde-se observar a elevada qualidade dos trabalhos realizados pelos alunos, a diversidade de soluções engenhosas que os alunos lançaram mão para realizar seu jornal e os vários conhecimentos mobilizados para a realização da atividade.

Dentre as dificuldades relatadas pelos alunos no processo de elaboração do jornal ficou bem clara a dificuldade em organizá-lo, em decidir o seu *layout*, quanto a sua apresentação, como no depoimento a seguir: *"As dificuldades encontradas no processo da construção do jornal foi utilizar um programa para nós até então novo (Microsoft Publisher), formatar o jornal. Mas foi interessante e nós gostamos de todo o processo, apesar das dificuldades, construímos novos conhecimentos"*. (Grupo 5)

Acerca do depoimento sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de elaboração do jornal, pode-se supor que o problema apresentado poderia ter sido superado ou minimizado caso houvessem sido também inseridos na Webquest links que conduzissem os alunos a informações sobre como desenvolver um jornal, contendo passos e exemplos de

⁴ Ferramenta de comunicação assíncrona disponibilizada pelo Moodle e oferecida aos estudantes como espaço para tirar dúvidas referentes ao trabalho desenvolvido.



jornais para que eles tivessem também essa fonte de referência.

Para outros, a formação de grupos representou um desafio maior ainda. Segue um dos comentários: *"Tive bastante dificuldade em realizar esta tarefa, pois fiquei sem grupo e não tenho tempo de me reunir (pois trabalho em outro município). A internet que uso está muito lenta, sai do ar toda hora". (R.)*

Este depoimento mostra o desafio de promover a interação entre os alunos em EaD e a forte necessidade da existência de condições materiais adequadas para a realização das atividades.

Outro aspecto interessante foi observar a extensão das pesquisas realizadas pelos alunos, que foram além dos recursos propostos, trazendo revistas, jornais, e mesmo outros sites, o que proporcionou o enriquecimento e a consequente qualidade das produções realizadas.

Como afirmam alguns alunos do Grupo 1: *"O que mais gostamos de realizar foi a elaboração, a pesquisa do trabalho, onde trocamos diversas idéias". (Grupo 1)*

Abar e Barbosa (2008, p.14) ressaltam que "o resultado de uma Webquest deve trazer satisfação a todos os integrantes do grupo que têm, cada um, uma parte de si espelhada no produto final". De um modo geral, a partir das produções resultantes, pode-se dizer que foi atingido o objetivo da discussão, produção acerca de temas atuais em educação, e que os alunos compreenderam a proposta, possibilitando espaço para reflexão e estudo sobre tais temas.

Do ponto de vista do conhecimento da metodologia de pesquisa Webquest, acredita-se que foi oferecida aos alunos uma experiência inicial com a metodologia de pesquisa orientada na Internet, sua estrutura e componentes. Percebeu-se que para um maior aprofundamento acerca da produção de Webquests seria interessante incluir mais elementos na avaliação que permitissem aos alunos analisarem a Webquest em si, a clareza da proposta e os recursos oferecidos.



Ainda quanto aos recursos propostos, pode-se observar que vários alunos buscaram fontes extras além das propostas, não apenas em outros sites, mas também buscando referências até mesmo de jornais impressos. Tais ações podem indicar que pela própria natureza da produção de um jornal, composto de diversas seções com características próprias, a Webquest necessita de mais referências em diversos materiais, sejam eles digitais ou impressos.

Ressalta-se também a necessidade de inserir mecanismos de avaliação dos recursos disponibilizados, para analisar se os mesmos foram satisfatórios, ou seja, em qual medida eles foram suficientes ou não para a realização da atividade.

Pode-se observar que o maior diferencial oferecido pela Webquest em relação a uma tarefa expressa em texto, pode ser verificado pela sua estrutura, que se apresenta como uma espécie de "missão a cumprir" (ABAR; BARBOSA, 2008), em que o grupo de alunos se envolve para concretizar um projeto, uma tarefa que extrapola o espaço/tempo das atividades escolares, envolvendo os estudantes em sua avaliação, o que gera maior envolvimento e comprometimento com os resultados obtidos. Este aspecto foi observado na realização da Webquest proposta, pois se evidenciou o envolvimento dos alunos com o resultado de suas produções, expresso na extensão das pesquisas realizadas, na diversidade de aplicativos utilizados, bem como nos vários conhecimentos mobilizados para elaboração do jornal.

Conclusão

Este estudo buscou discutir as potencialidades e possíveis fragilidades do trabalho com Webquests no âmbito da formação de professores, investigando o uso da Internet na educação como instrumento pedagógico de construção do conhecimento.

A partir do exposto, verificou-se que a Webquest pode auxiliar a desenvolver com os alunos uma perspectiva de uso mais criterioso e seletivo das informações encontradas na Internet, trabalhando a

importância de aprender a acessar, entender e transformar as informações disponíveis, tendo em vista uma necessidade, um problema, um objetivo.

Um aspecto importante sobre as Webquests, apontado por Abar e Barbosa (2008), é que elas requerem, além dos conhecimentos técnicos, principalmente saberes docentes para planejar, produzir e criar ambientes desafiadores de aprendizagem usando os recursos da Web.

Segundo Abar e Barbosa (2008), as Webquests podem ser construídas em páginas Web, publicadas em sites, serviços de hospedagem gratuitos, blogs ou elaboradas em editores de texto ou em aplicativos para apresentações. Devem ser utilizadas em laboratórios com acesso à Internet ou, ainda, disponibilizadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Este aspecto é importante, pois ajuda o professor a enfrentar as dificuldades técnicas na construção de uma Webquest e a compreender os recursos tecnológicos na educação como aliados e ferramentas para promover a aprendizagem dos estudantes.

Neste contexto, o planejamento didático de uma Webquest apresenta-se diferenciado de uma aula considerada "tradicional", na medida em que se estrutura (em seus diversos componentes: *Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação e Conclusão*) como uma espécie de projeto a ser realizado, envolvendo os alunos em uma pesquisa na Internet, em que é necessário transformar as informações encontradas em uma produção concreta e nova que extrapola o espaço/tempo das atividades escolares e demanda um trabalho colaborativo/cooperativo.

Pois, como afirma Behrens (2006), no processo de planejamento é fundamental dar ênfase em estratégias cooperativas de aprendizagem, estabelecer uma atmosfera de mútua confiança, envolver os aprendizes num planejamento em conjunto com base no diagnóstico de suas próprias necessidades, encorajá-los a identificar os recursos e estratégias que lhes permitam atingir os objetivos, envolvendo-os na avaliação de sua aprendizagem.

O desenvolvimento desta proposta permitiu evidenciar que a metodologia Webquest possui potencial como uma estratégia didática para



aproveitar melhor os recursos disponíveis na rede mundial de computadores, além de possibilitar a construção do conhecimento em um processo cooperativo de aprendizagem na realização de um projeto.

Uma vez que é conhecido o desafio de promover a interação entre os alunos em EaD, seja nos fóruns, como nos trabalhos em grupo, evidenciou-se que as Webquests podem favorecer o trabalho cooperativo/colaborativo desde que se desenvolva uma organização adequada dos grupos, a observância dos prazos para realização das tarefas e o tempo necessário para discussões, encontros, esclarecimento de dúvidas e elaboração conjunta.

Acredita-se que a discussão aqui exposta aponta na direção da necessidade da continuidade de estudos sobre a elaboração, avaliação dos componentes, seleção dos recursos disponibilizados e o desenvolvimento de Webquests, bem como a busca de estratégias para minimizar as dificuldades encontradas na sua aplicação.

Referências:

ABAR, Celina A. A. P. BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest: um desafio para o professor!** São Paulo: Avercamp, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10 ed. São Paulo: 2006.

FARIA, Maria Alice. ZANCHETTA JR., Juvenal. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.

GOMES, C. J. Contributo para uma melhor compreensão do uso da *WebQuest* no contexto de uma estratégia de formação de professores. In: Carvalho, Ana Amélia A. (org.). **Actas do Encontro sobre WebQuest**. Braga: CIEEd, 2006.



PENTEADO, Maira T. L.; FERNANDES, Gisele Dorneles. **O uso da informática na escola: Webquest** como estratégia de aprendizagem construtivista. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2007/6_webquest_maira_ok.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2009.

VERAS, Ursula Moema Chaves Melo. LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. **O modelo WebQuest modificado**. Revista Iberoamericana de Educación n.º 43/3 – 25 de junho de 2007.



AÇÕES DO PROLICENCIATURA: ENCURTANDO DISTÂNCIAS E DIMINUINDO A EVASÃO NO CURSO DE MATEMÁTICA EM EaD DA FURG

Sicero Agostinho Miranda¹
Elaine Corrêa Pereira²
Marisa Musa Hamid³

Palavras-chave: Prolicenciatura, Formação de Professores, Geometria.

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar algumas ações desenvolvidas na Secretaria de Educação a Distância – SEaD e seus resultados. Dentre essas ações está a “Formação Continuada em EaD”, que é uma proposta desenvolvida pela equipe multidisciplinar, cujo objetivo é promover atividades de cunho didático, pedagógico, orientacional e formador para os diferentes atores envolvidos nesta modalidade de ensino a saber: professores formadores e pesquisadores; tutores a distância e presenciais. Nesse sentido, as ações são planejadas de forma a atender a demandas do contexto atual e as diferentes realidades e experiências são trazidas para serem vivenciadas nas formações continuadas e nas oficinas permanentes. Essa troca de saberes propicia novas descobertas e o crescimento de toda a equipe EaD. Nesse contexto, surgiu o “Projeto Oficinas de Formação Complementar PROLIC/FURG” - que visa à formação consistente e contextualizada dos professores cursistas do Curso de Matemática na modalidade EaD. Foram ofertadas seis oficinas nos Polos de Sapiranga - RS, Sobradinho - RS e Três de Maio - RS, as quais ocorreram por meio de novas metodologias de ensino e aprendizagem, tendo por base o ensino de geometria, com a aplicação dos conceitos abordados, através de observação (reconhecimento), análise (comparação), ordenação (síntese), dedução (construção) e rigor (demonstração de teoremas). As ações alcançaram os objetivos propostos, diminuindo a evasão nos polos

¹ Professor da Rede Estadual de Ensino (RS), coordenador adjunto do Programa de Auxílio ao Ensino Técnico e Superior (PAIETS), coordenador e professor voluntário do Projeto Educação para Pescadores. Email: siceromiranda@gmail.com

² Professora adjunto do Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF) na Universidade Federal do Rio Grande, Coordenadora do Programa Pró-licenciatura na FURG e Representante Institucional da FURG na Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD). Email: elainepereira@prolic.furg.br

³ Téc.Adm. na Universidade Federal do Rio Grande (SEaD/FURG), graduanda do Curso de Letras Português. Email: marisamusa@furg.br

diplomados pela FURG, criando uma maior identidade do acadêmico com a Instituição de Ensino.

1. Introdução

Pesquisa efetuada pelo MEC em 2006 mostrou que 19.200 docentes atuando no Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a série, sem licenciatura e 8.800, no Ensino Médio. No Rio Grande do Sul, estimou-se que esse número era de aproximadamente 1.000 professores não habilitados para a disciplina pela qual eram responsáveis. Com a intenção de solucionar esse problema, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Prolicenciatura II, que é um programa de formação inicial para professores do ensino fundamental e médio, o qual se insere no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica. O público alvo foram os professores em exercício na rede pública de ensino há, pelo menos, um ano e sem a habilitação legal exigida na área em que atuavam.

Através de pesquisa realizada pelos municípios, apontando as localidades com maiores índices de professores sem licenciatura que atuavam na rede pública, se constituíram os polos de apoio presencial, mantidos pelos municípios.

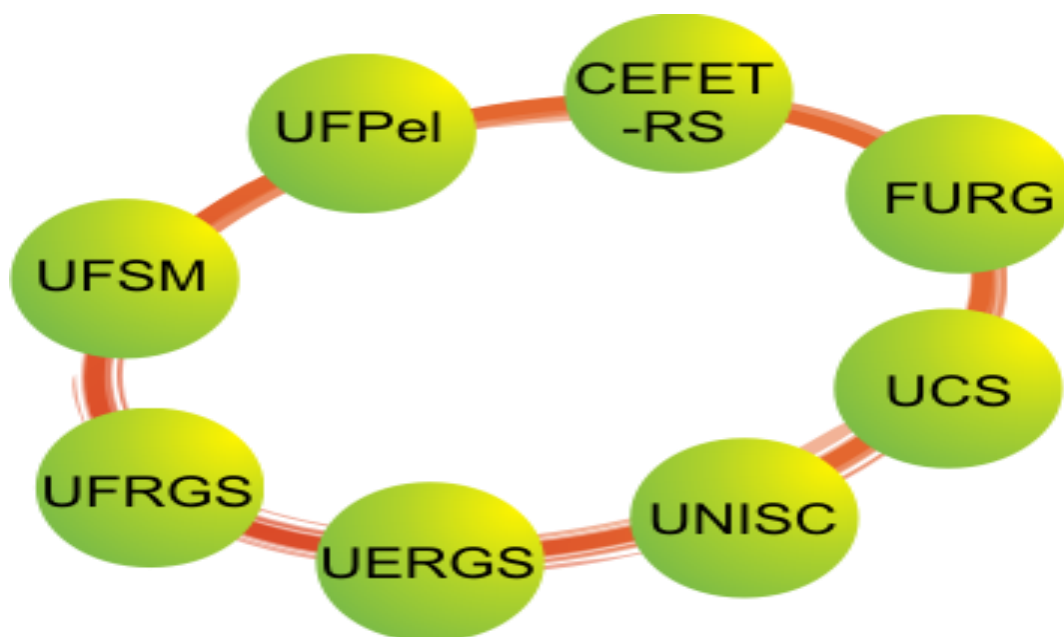


Figura1. Instituições de Ensino da REGESD

Para ofertar os cursos do Programa Prolicenciatura, foi formada a REGESD (Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância) no Rio Grande do Sul, por oito instituições públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 1. As IES que fazem parte da REGESD são: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pelotas (IFET). Nesse contexto, a rede possui diferentes conformações de parceria em cada um dos cursos de licenciatura ofertados, porém compartilhando entre todos as Instituições parceiras a capacitação de tutores e professores, os polos e sistemas de gerenciamento de recursos humanos e financeiros.



Figura 2. Polos da REGESD

A FURG em parceria com a UFSM, UFRGS, UERGS e UNISC, atua no Curso de Licenciatura em Matemática, nos polos de Porto Alegre, Santa Cruz do Sul, Santa Maria, Santana do Livramento, Sapiranga, Sobradinho e



Três de Maio, ilustrado na Figura 2. No entanto, diploma somente os alunos dos polos de Sapiranga, Sobradinho e Três de Maio. Além disso, essa instituição participa do Curso de Licenciatura em Biologia, em parceria com a UFRGS e UCS, atuando nos Polos de Caxias do Sul, Porto Alegre e Rio Grande.

Em outubro de 2008 iniciaram-se os cursos. Sentimos a necessidade de pensar e executar algumas ações para aproximar os alunos à Universidade. Com o andamento dos cursos, também tivemos que pensar em algumas estratégias para diminuir os índices de evasão.

2. Ações no Prolicenciatura

Visando o melhor andamento das atividades dos Cursos nos quais a FURG está envolvida, realizamos diversas ações, entre elas, a Formação Continuada em EaD e o projeto "Oficinas de Formação Complementar Prolic/FURG".

2.1. Formação Continuada em EaD

A Formação Continuada em EaD é proposta pela Secretaria de Educação a Distância da FURG e realiza diversas atividades pedagógicas e de formação, entre elas, capacitação geral, reuniões de orientação pedagógica com professores formadores e pesquisadores, oficinas permanentes para toda equipe acadêmica e reuniões permanentes com os professores tutores a distância e presenciais. Essa formação é realizada pela Equipe Multidisciplinar da SEaD/FURG, a qual aborda a questão metodológica em EaD e promove a orientação contínua para a produção e elaboração do material didático previsto, nas mais diversas formas de linguagem.

Conforme consta no Projeto Formação Continuada em EaD a metodologia consiste na apresentação e discussão de temas conceituais e práticos relacionados à EaD, buscando a integração de todos os profissionais atuantes na EaD/FURG, bem como na apropriação da plataforma Moodle, onde são desenvolvidos os cursos. Todo material

produzido na formação é disponibilizado para consulta e uso por todos os integrantes da SEaD, em um espaço definido na plataforma Moodle. A formação continuada é pautada em um processo participativo, cooperativo e autônomo para a construção e implementação de políticas para EaD na FURG.

2.2. Projeto Oficinas de Formação Complementar Prolic/FURG

As ações propostas pelo projeto "Oficinas de Formação Complementar Prolic/FURG", que visa à formação consistente e contextualizada dos professores cursistas do Curso de Matemática.

Além disso, o projeto procura encurtar as distâncias geográficas entre os polos e a FURG, contribuir para a formação dos estudantes e oportunizar atividades complementares obrigatórias para o curso, visto que esses municípios têm carência de eventos na área.

Acreditando na possibilidade de que o ensino de matemática, especialmente da geometria, pode ser realizado de forma diferenciada em relação ao ensino tradicional, foram ofertadas seis oficinas nos Polos de Sapiranga, Sobradinho e Três de Maio, todas ocorreram por meio de novas metodologias de ensino/aprendizagem e da aplicação dos conceitos abordados, através de observação (reconhecimento), análise (comparação), ordenação (síntese), dedução (construção) e rigor (demonstração de teoremas). Estes são conhecidos como Níveis de Van Hiele (LEIVAS, 2002, p.11) e, quando desenvolvidos com o uso de materiais concretos, o aluno pode absorver os conceitos geométricos, aprimorar o raciocínio e construir um nível de abstração em relação às fórmulas apresentadas.

A construção do conhecimento não se dá apenas com a exposição de informações e exemplos sobre o conteúdo.

"[...] conhecimento procede a partir, não do sujeito, nem do objeto, mas da interação entre os dois" (PIAGET, 1974, p. 263).

Segundo as teorias de Piaget, a construção do conhecimento ocorre a partir da interação entre o sujeito e o objeto de estudo. No contexto da matemática, a construção dos conceitos, neste caso, os geométricos, será facilmente compreendida se houver uma correlação entre o aluno e os materiais concretos que exemplifiquem tais conceitos.

Ao longo dos últimos anos, o ensino de matemática vem sendo alvo de constantes modificações e discussões, tanto no Ensino Fundamental e Médio quanto no Ensino Superior, principalmente em relação à metodologia de ensino aplicada em sala de aula. No caso do Ensino Superior, especificamente da formação docente nos cursos de graduação – Licenciatura em Matemática, as mudanças apontam para a didática de ensino dos futuros professores.

Uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos se refere à aprendizagem da geometria. Com base nas considerações dispostas no PCN de Matemática (1998), “os recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino e aprendizagem”, pois estes facilitam a construção dos conceitos matemáticos.

“A decisão dos professores sobre a geometria a ser ensinada é profundamente influenciada pela geometria que eles tiveram (geralmente uma pincelada durante o primeiro grau seguida de um curso com definições e demonstrações no segundo grau)” (DANA, 1998, p.28) .

De acordo com a autora, alguns professores formados em Matemática – Licenciatura, ao ensinar geometria, não tem o embasamento ou os subsídios necessários para modificar sua metodologia de ensino.

Estes recursos que faltam para alguns professores não são abordados durante suas formações, pois, algumas vezes, seus formadores também não sabiam utilizar tais recursos. Outro fator que contribui para a dificuldade de apreensão dos conteúdos relativos à geometria é o fato de

que muitos professores/acadêmicos não complementaram sua formação por falta de tempo disponível ou falta de participação em projetos ou oficinas de aperfeiçoamento, as quais também nem sempre são oferecidas como oportunidade optativa.

Com tudo isso, o ensino exige muito interesse, força de vontade e aprofundamento de conhecimentos por parte do professor, de forma a complementar sua formação.

“[...] O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p.53) .

Assim, é necessário que os conceitos matemáticos ou geométricos e suas aplicações sejam aprimorados pelos professores/acadêmicos, com atividades práticas, durante a graduação, bem como após a formação.

Buscando fazer frente aos desafios que surgiram no andamento do curso foram realizadas seis oficinas nos polos, discriminadas abaixo:

1) Geometria Plana no Geoplano: nesta oficina, foram discutidos e problematizados os conceitos de geometria plana, bem como serão propostas atividades práticas e teóricas a partir de material didático. O objetivo é oportunizar formação inicial e continuada a professores da área de matemática, para que isso se reflita em suas práticas na sala de aula.

2) Construção e utilização de sólidos geométricos: tem como objetivo contribuir para o ensino de geometria, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, no que se refere à metodologia de ensino utilizada pelos professores já em exercício na rede pública. Os sólidos geométricos são construídos pelos participantes explorando os conceitos geométricos no material construído.

3) Abordagem de Geometria com a Teoria de Van Hiele: objetiva contribuir com as práticas de professores no ensino da Matemática e servir

de referência para o desenvolvimento do conhecimento geométrico, tendo em vista uma sequência didática estruturada em níveis de aprendizagem.

4) Reflexões sobre a formação da identidade do professor(a) de Matemática: visa a oportunizar discussões sobre formação inicial e continuada de professores, permitindo que estes reflitam a respeito de suas práticas em sala de aula.

5) Modelo, modelar e modelagem: foram discutidos e problematizados os conceitos do que é um modelo, o seu modelar e a modelagem matemática, com enfoque na integração do Ensino de Matemática e Física na Educação Básica. Sendo exploradas atividades práticas e teóricas a partir de material didático, com auxílio de simuladores virtuais, planilha eletrônica e ambiente virtual na plataforma Moodle. O objetivo é oportunizar formação inicial e continuada a professores das áreas de Ciências, Matemática e Física, para, assim, refletir sobre os diferentes modelos matemáticos e forma com que os utilizamos nos processos de ensinar e aprender.

6) As sete peças do tangram e a geometria: tem como objetivo contribuir com as práticas de professores no ensino da matemática e servir de referência para o desenvolvimento do conhecimento geométrico, tendo em vista uma sequência didática estruturada em níveis de aprendizagem.

3. Conclusões

Considerando que a formação complementar em EaD propiciou aos professores e tutores um melhor desempenho na ministração das disciplinas junto aos cursos de Biologia e Matemática, em que atuaram, contribuindo, ao mesmo tempo, para a socialização de saberes e fazeres didático-pedagógicos na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Considerando que as oficinas além de encurtar as distâncias geográficas entre os Polos e a FURG; cumpriram seu papel de promover mais espaços pedagógicos, bem como sua função de contribuir para a formação acadêmica dos estudantes e de oportunizar atividades complementares, as quais são obrigatórias para os cursos, visto que esses



municípios têm carência de eventos na área, os objetivos inicialmente propostos foram atingidos em sua plenitude.

As ações desenvolvidas com os profissionais de Educação em EaD e com os professores cursistas, contribuíram significativamente para a diminuição da evasão nos polos em que a FURG diploma. Ao compararmos o índice geral de evasão do Curso de Matemática/REGESD, com o índice de evasão apenas dos três polos que a FURG diploma e realizou tais atividades, a disparidade chega a 11,32%. Entretanto, os índices de evasão nos cursos em EaD são significativos, sendo fundamental a busca por novas ações e estratégias para diminuir esses números, dando suporte necessário para que nossos estudantes permaneçam nos cursos.

A realização das atividades fez com que nossos estudantes criassem uma identidade com a instituição de ensino. Também, como são todos professores da rede pública de ensino, as oficinas propiciaram contato com novas metodologias, aprimorando os conceitos matemáticos e geométricos, bem como suas aplicações.

Os resultados obtidos foram significativos e, dessa forma, as atividades do "Projeto Oficinas de Formação Continuada PROLIC/FURG" serão reofertadas no segundo semestre de 2012, através de oficinas e palestras.

4. Referências Bibliográficas

BARRETO FILHO, B. Matemática Aula por Aula / MEC. São Paulo. Ed. FTD, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 4.ed.São Paulo: Autores associados, 2003.

BOCK, M. Levantamento mostra que a matemática é o principal problema no Ensino Médio gaúcho. Zero Hora. 24/07/09.



CURY, H. N. Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2001

DANA, Márcia E. Geometria – um enriquecimento para a escola elementar. In: LINDQUIST, M. M; SHULTE, A. P. organizadores. Aprendendo e Ensinando Geometria. São Paulo. Atual, 1998. Pág 141 a 155.

DANTE, L. R. Matemática, volume único. 1ª Edição. São Paulo. Ed. Ática, 2009.

DANTE, L.R Livro do Aluno/ Matemática para o Ensino Médio, 1ª Edição, São Paulo Ed. Ática, 2006.

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

LEIVAS, J.C Pinto. Revista de Educação Matemática. Teoria de Van Hiele, Atividades Ed. FURG. 2002. Rio Grande - RS.

LEIVAS, J. C. Pinto (org.). Curso de Geometria, FAPERGS/Pró- Ciências. Ed. FURG, 1999, Rio Grande-RS.

LÉVY, Pierre . As Tecnologias da Inteligência - O Futuro do pensamento na era da Informática, SP, Ed. 34, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Volume 2. Brasília, 2008.

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



Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): matemática / Secretaria de Educação Fundamental.. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Plano Político Pedagógico dos cursos da REGESD. Disponível em: <http://www.regesd.tche.br/>, acesso em: 26/01/2011.

Projeto Formação Continuada em EaD. Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/>, 23/01/2012

Projeto Oficinas de Formação Complementar Prolic/FURG. Disponível em: <http://sigproj1.mec.gov.br/>, acesso em: 25/01/2012

Site da Secretaria de Educação a Distância da FURG. Disponível em: <http://www.sead.furg.br/>, acesso em: 28/01/2012

SOARES, Eliana Maria do Sacramento, VALENTINI, Carla Beatris. Aprendizagem Ambientes Virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários. EDUCS, 2005.

TIZZIOTTI, J. G. Matemática Segundo Grau. São Paulo. Ed. Ática, 1980.

VIVEIRO, T. C. Minimanual compacto de Matemática: teoria e prática. Ensino Médio. São Paulo. Ed. Rideel, 1999.



3. AÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EaD.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO A DISTÂNCIA: A experiência do PROLICENMUS

**Dorcas Weber¹
Helena de Souza Nunes²**

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado, Educação Musical, PROLICENMUS.

Resumo: O avanço das tecnologias de informação e comunicação possibilitou o crescimento do número de cursos oferecidos na modalidade a distância. Entre eles, destacam-se os cursos de licenciatura desenvolvidos a partir de programas específicos do Governo Federal, como o Pró-Licenciaturas (2005). Tais cursos, alguns deles pioneiros em sua área de formação, vem criando estratégias diferenciadas para a realização das Atividades Curriculares Obrigatórias, no caso aqui abordado, o Estágio Curricular Supervisionado. Este escrito tem por objetivo apresentar a experiência do curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância oferecido pela UFRGS e Universidades Parceiras (2007-2012). Tal proposta estimula a integração entre práticas pedagógicas de professores já em exercício nas escolas de Educação Básica, mas sem titulação adequada, e conteúdos teóricos estudados nas diferentes interdisciplinas do curso. Com público-alvo diversificado, em particular no que se refere ao nível de conhecimentos musicais, e distribuídos por quatro das cinco diferentes regiões brasileiras, foi necessária a criação também de estratégias de orientação e acompanhamento acadêmico originais e inéditas.

Introdução

Os cursos na modalidade a distância têm crescido nos últimos anos nas mais diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo. O Brasil ingressou oficialmente nesta iniciativa a partir do programa Sociedade da

1 Professora do Curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância da UFRGS – dorcasweber@caef.ufrgs.br

2 Professora e coordenadora do Curso Licenciatura em Música na modalidade a distância da UFRGS – helena@caef.ufrgs.br



Informação (1999), o qual promoveu um diálogo com a sociedade, aberto pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (2000). Na sequência desses debates gerados por e geradores de políticas públicas, com o objetivo de melhorar a Educação Básica, o Governo Federal criou o programa Pró-Licenciaturas, sob responsabilidade do Ministério da Educação (2005). Com isso, muitos cursos de licenciatura foram oferecidos nesta modalidade de ensino, previsto para o atendimento de 150 mil professores no Brasil, entre sua criação e 2012, período de desenvolvimento do curso aqui apresentado. Fruto deste contexto, apresenta-se aqui a experiência do Estágio Curricular Supervisionado do curso Licenciatura em Música na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidades Parceiras (PROLICENMUS, 2008), proposta sustentada sobre a legislação pertinente (1996, 1977, 1982, 1994, 1996, 2002 e 2007).

PROLICENMUS – O Curso e a Base de seu Estágio Curricular Supervisionado

PROLICENMUS é a sigla do curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com Universidades Parceiras³, que faz parte do programa Pró-Licenciaturas do MEC⁴, cujo objetivo é proporcionar formação inicial para professores em atuação na Rede Pública de Ensino, sem formação específica na matéria, na qual estão atuando. Seu público-alvo encontra-se distribuído pelo território nacional, alcançado quatro das cinco regiões geográficas brasileiras. Seus onze polos de apoio presencial estão localizados nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Bahia e Rondônia. O projeto do PROLICENMUS foi aprovado como Programa Especial de Graduação – PEG (2006); portanto, em edição única, cuja aula inaugural aconteceu em 22 de abril de 2008, com formatura em 25 de abril de 2012. Todo o material elaborado para este curso está

3 UDESC, UFMT, UFES, UFBA, UFAL e UNIR.

4 Programa estabelecido pela Resolução CD/FNDE 34, de 09 de agosto de 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf.



estruturado em Unidades de Estudo⁵ disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle.

O Estágio Curricular Supervisionado - ECS do PROLICENMUS constitui-se como uma Atividade Curricular Obrigatória, nos termos previstos pela Resolução 4/2004 CEPE/UFRGS, qual seja:

um conjunto de atividades para a atuação do professor, envolvendo interação com a comunidade escolar, compreensão da organização e do planejamento escolar e, finalmente, o planejamento, a execução e a avaliação de atividades docentes.

O método de trabalho foi conduzido por ações, que levaram em consideração as especificidades do curso e a diversidade cultural dos alunos. Essas diversas ações relacionadas ao Estágio foram organizadas em oito módulos, apresentados sob a forma de unidades de estudo, as quais, mesmo sendo obrigatórias a partir do 6º semestre letivo ou “a partir da segunda metade do curso”, conforme determinado pela legislação, foram disponibilizados para os alunos desde o segundo semestre do curso de maneira atemporal. Cada um desses módulos foi estruturado com atividades e objetivos próprios, que, em seu conjunto, integralizavam as 405 horas previstas. Tais módulos foram disponibilizados semestralmente com atividades de sequência gradual, as quais, mesmo que independentes, representam um movimento progressivo em relação às atividades do módulo anterior. Este formato de trabalho está relacionado à proposta de estudo multimodal e em espiral, fundamentos do Projeto Pedagógico do Curso, também utilizada na elaboração dos materiais didáticos de todas as suas interdisciplinas. De acordo com Filatro (2008) a “estrutura linear ou sequencial” é a mais simples, e permite que os assuntos sejam

5 Por Unidade de Estudo entende-se “uma unidade atômica ou elementar que contém os elementos necessários ao processo de ensino/aprendizagem. Pode ser tão extensa quanto o currículo completo de um curso de graduação com quatro anos de duração ou tão pequena como uma atividade de aprendizagem de 15 minutos” (FILATRO, 2008, p. 43). No caso do PROLICENMUS, as unidades de estudo das interdisciplinas apresentam ao aluno porções diárias de dedicação a um determinado aspecto do conteúdo geral; enquanto que as escritas para as atividades curriculares obrigatórias reúnem etapas atemporais de trabalho.

apresentados para cumprimento de atividades predefinidas. Por outro lado, numa perspectiva multimodal e em espiral, admite-se que cada aluno se movimenta de acordo com seus próprios interesses e capacidades, num eterno jogo de avanço – recuo – avanço. Desta maneira, um aluno iniciante no uso das tecnologias e na modalidade a distância, como foi o caso dos alunos do PROLICENMUS, não sofreram tanto com sobrecarga cognitiva, uma vez que, compreendida a sistemática de organização das unidades de estudo, sempre repetida a cada novo módulo, o aluno não mais despendia tempo em busca de interagir com sua organização, podendo dedicar-se apenas ao estudo dos conteúdos por ela veiculados. A constituição dos módulos vem explicada a seguir.

Modelo de Estágio Curricular Supervisionado e suas Etapas

Módulo 1 – Observação Crítica no Espaço Escolar

O primeiro módulo teve por objetivo proporcionar, aos alunos, a observação dos espaços escolares, possibilitando um olhar atento para a estrutura física necessária ao ensino de Música, já existente ou não em seus próprios espaços de atuação. Além disso, representou o momento, no qual os alunos se aproximaram da escola não mais como professores sem *formação específica*, mas já como *estagiários de uma formação específica*, dando encaminhamentos necessários para o desenvolvimento dos módulos seguintes, tais como: escolha da instituição e supervisor, cadastramento do supervisor e instituição junto à Universidade e outros detalhes, inicialmente administrativos relativos à realização do Estágio. Desta etapa, foi importante a compreensão de conceitos como formação específica, profissional em exercício (com e sem formação), e estagiário, os quais implicaram relações de identificação e auto-aceitação, no momento estudadas pela equipe de pesquisadores do projeto.



Módulo 2 – Observação Crítica do Ensino de Arte

Este módulo teve por objetivo trazer ao foco das atenções a realidade escolar do ensino da Arte e, principalmente, da ênfase dada ao ensino de Música, nos currículos escolares. O conteúdo de estudo aqui proposto implicou a leitura de documentos legais e a observação, devidamente registrada em relatórios, da prática escolar. Neste contexto, foram analisados e discutidos os diversos documentos legais norteadores da prática musical escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Arte e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM. Assim, os alunos puderam refletir e comparar entre si, propostas contidas nos documentos legais pertinentes às práticas realizadas no espaço escolar pelos professores de Arte. Para verificar a realidade do ensino de arte escolar, com ênfase em Música, os alunos realizaram visita orientada à escola, entrevistando os membros da direção e os responsáveis pelos diversos setores pedagógicos de sua própria escola de atuação. Os aspectos mais relevantes desta etapa estiveram relacionados a um *dar-se conta de seu próprio contexto*, percebendo-se ao mesmo tempo social e intelectualmente inserido neles. Esta experiência de viver de forma *existencialmente amalgamado* a um determinado contexto e simultaneamente observar-se *de fora dele*, possibilitou o entendimento de que sua própria escola é rica em detalhes por serem conhecidos, assim como trouxe questionamentos e aprendizagens importantes relativas à construção do *eu-professor* para a maioria dos alunos, fatos que, no momento, também estão em estudo mais profundo, no âmbito da própria equipe.

Módulo 3 – Observação Crítica em Espaços Educativos Informais

O objetivo deste módulo foi de ampliar o olhar do futuro educador musical sobre seus possíveis campos de atuação, para além dos muros da escola. Neste módulo, cuja ênfase foi direcionada às possibilidades de uso do rádio em processos educativos em Música, foram evidenciados locais, onde



licenciados em Música também podem atuar. A escolha pelo rádio se deu devido à facilidade de encontrar estações nas diferentes localidades, onde se encontram os alunos. Desta forma, os alunos puderam conhecer os procedimentos necessários para elaborar e veicular uma programação, tomando conta de um mundo complexo, mas acessível e rico em possibilidades educativas. A maior riqueza deste momento foi a experiência de poder entender-se integrante de um mundo maior, do que aquele oferecido pela sala de aula, possibilitando a muitos alunos a reflexão sobre como o coletivo de sua escola, do qual como indivíduo se entendera parte integrante no semestre anterior, num contexto social mais abrangente e de mais longo alcance. O exemplo do rádio apontou para veículos de comunicação, como a televisão e a internet, que tornam o mundo cada vez menor e mais próximo, acessível aos alunos também por intermédio do professor.

Módulo 4 – Elaboração do Planejamento Inicial

Conhecer e compreender a construção do planejamento foi o objetivo principal deste módulo. Após terem realizado os módulos anteriores, que serviram como contextualização, sondagem, identificação do público-alvo, e levantamento preliminar de recursos condicionantes e disponíveis, os alunos passaram a se dedicar ao conteúdo em si, elaborando uma sequência didática. As propostas elaboradas tiveram como ponto de partida um dos conteúdos estudados ao longo do curso até aquele momento e no âmbito das interdisciplinas, à escolha de cada aluno. Estimulou-se a proposição prioritária de atividades práticas e que procurassem superar limites impostos por uma visão tradicional e rígida de escola. Assim, embora em nada original, buscou-se incentivar a escolha por conteúdos surgidos a partir do interesse dos alunos, vivenciados de forma participativa e pró-ativa não apenas pelos diretamente envolvidos, mas por toda a comunidade escolar, tudo apoiado por novas tecnologias da educação. Os conhecimentos a serem trabalhados, obviamente, à medida do possível, deveriam estar embasados no domínio de informações seguras por parte do professor-

estagiário; contudo, não sendo este o caso, também foi permitido seu ensino, desde que devidamente acompanhado do compromisso por um estudo adicional por parte desse professor-estagiário. Desta etapa, resultaram como aspectos mais importantes a percepção do próprio conhecimento, a coragem para a auto-crítica, e o fortalecimento da capacidade de expandir *condições a priori* na direção de *condições ideais*.

Módulo 5 – Ensaio para a Prática Pedagógica

Este módulo objetivou o preparo para a prática efetiva junto aos alunos, o que foi feito, primeiro, junto aos próprios colegas e/ou convidados. Assim como ocorre com qualquer performance, dar aulas requer preparo anterior, concentração, tolerância à crítica alheia e capacidade de *olhar-se de fora*. Por isso, esta etapa foi concebida como um ensaio, uma simulação da sala de aula real, criando-se uma condição, na qual os estagiários executaram seus planejamentos iniciais diante de um público em princípio menos assustador e mais *amigável*; um público tão sincero e transparente quanto podem ser alunos reais, porém mais capaz de retornar-lhes uma avaliação técnica. Os *alunos de faz-de-conta*, por sua vez, foram solicitados a estudarem sobre as condutas mais previsíveis de alunos em sala de aula, participando do jogo ao desempenharem papéis relacionados aos comportamentos mais comuns entre crianças, adolescentes e adultos da Educação Básica. Tal representação funcionou como um laboratório, gerando situações simuladas, que, ao fazerem alusão a possíveis fatos reais, possibilitaram a elaboração de muitos temores e a compreensão de muitas dúvidas, mediante representação. Este assunto também já está sendo formulado, para estabelecimento de uma pesquisa multidisciplinar, envolvendo também profissionais de Teatro e Psicologia.

Módulo 6 – Elaboração do Planejamento Definitivo

O objetivo deste módulo foi elaborar um planejamento para quinze horas/aula, as quais seriam aplicadas no espaço escolar. Esta foi a etapa

mais facilmente compreendida como estágio, a qual implicou pagamento de seguro para todos os estagiários, liberação para uso de voz e imagem a ser concedida pelos pais às crianças envolvidas no projeto, estabelecimento de vínculo com direções de escolas e supervisores, e indicação de professores orientadores nas universidades parceiras. Nesta fase, os alunos receberam orientação individualizada e, como também são professores em exercício, puderam elaborar o planejamento pensando na sua própria turma onde atuavam profissionalmente. Dificuldades deste período foram as verificações, correções e reformulações dos textos desse planejamento. A maioria dos professores optou pelo uso da ferramenta wiki outros pelo Fórum, ambas disponibilizadas pelo Moodle; mas em todos os casos, os alunos reagiam tardiamente e sempre apresentando grande dificuldade em compreender as correções feitas. Nem mesmo o emprego de fontes variadas, coloridas e/ou reforçadas pelo marca-texto, pareceu ser suficiente para levá-los a distinguir textos válidos, de observações e textos descartados. Tal dinâmica ainda é um desafio, que precisa ser mais bem aprofundado.

Módulo 7 – Aplicação do Planejamento

Este módulo caracterizou-se pelo momento de aplicação do planejamento elaborado no módulo anterior. Os alunos voltaram para seus locais de trabalho, agora como estagiários, e aplicaram por 15 horas /aula o planejamento elaborado no módulo anterior. Durante este período cada um realizou anotações e outras formas de registro (filmagens e fotografias) do momento de sua prática. O grande desafio desta etapa foi equacionar expectativas e exigências dos orientadores, em relação a seus orientandos, tornando os critérios equivalentes e igualmente distribuídos entre aspectos quantitativos e qualitativos. Habitados ao acompanhamento de estágios presenciais, os orientadores tiveram que encontrar formas de instrumentalizar supervisores, pessoas até então suas desconhecidas, tornando-se, a si próprios capazes de *verem* a situação *in loco* por intermédio dos olhos desses supervisores. Questões como competência de

observação, confiabilidade de dados veiculados e ações necessariamente intermediadas tornaram-se, neste momento, fundamentais, sendo ainda hoje problema de estudo desafiador e instigante.

Módulo 8 – Análise Crítica e Elaboração do Relatório

Este último módulo consistiu de um momento de análise e reflexão sobre todo o processo e em particular, o momento da prática em sala de aula, somado a um exercício inicial de formalidades referentes às normas da ABNT e à metodologia científica, numa preparação aos Trabalhos de Conclusão de Curso. Os alunos analisaram seus planejamentos, comparando-o com os registros de sua prática (textos, vídeos, áudios, trabalhos de alunos, instrumentos musicais construídos, etc) e, a partir disso, elaboraram seus relatórios. O documento de relatório foi composto por diferentes materiais comprobatórios de todas as atividades realizadas ao longo dos oito módulos anteriores. Este módulo tornou evidente, mais do que em momentos anteriores, dificuldades com o cumprimento de prazos e no conhecimentos de Língua Portuguesa. Ao derem início à redação dos trabalhos de conclusão de curso sobre bases estabelecidas pelo ECS, especialmente dificuldades de redação e sistematização de ideias para transmissão escrita tornaram-se realmente graves, provocando medidas seletivas mais rigorosas, no ingresso de uma eventual nova turma.

Metodologia de Acompanhamento e Orientação

O acompanhamento dos alunos teve basicamente dois formatos: nos primeiros cinco módulos, todos os alunos estiveram sob responsabilidade de uma única professora, recebendo orientações gerais e coletivamente; e nos três últimos módulos, cada aluno teve um orientador individualizado e direcionada para a aplicação prática e particular de cada planejamento. Nesse processo, foram utilizadas ferramentas de ambientes virtuais de aprendizagem: Fórum e Wiki do Moodle, por exemplo, nos quais, após um período de adaptação, alunos, supervisores e professores encontraram

formas variadas de dialogar, as quais estão sendo sistematizadas, para uma eventual segunda turma.

Todas as ações foram apoiadas *in loco* pelo trabalho de tutores locais contratados especialmente para a fase de estágio, presencialmente; contaram também com o trabalho de tutores à distância. Por realizarem o seu estágio no próprio local de trabalho, profissionais das instituições de estágio atuaram como supervisores. Assim, as equipes de tutores locais, ampliada também por profissionais das escolas, atuou diretamente junto aos alunos. Coube, contudo, aos tutores locais e à distância, o contato junto aos professores, intermediando o diálogo entre orientadores e orientandos. Este modo de atendimento com aparência excessivamente formal de relacionamento entre orientandos e orientadores pode ser interpretado como hostil e até descomprometido; contudo, antes pelo contrário, foi ele que garantiu condições de um atendimento justo e equivalente para todos.

Conclusão

Inicialmente rodeado por incertezas, ensinar Música na modalidade EAD é hoje uma realidade assimilada; formar professores de Música, concedendo-lhes grau de licenciado, contudo, ainda implica desconfianças. Em particular, acerca da realização do Estágio Curricular Supervisionado e seus modos de acompanhamento e orientação. Na experiência do PROLICENMUS, a despeito das tantas inovações frente ao contexto da educação tradicional, o oferecimento de cursos de licenciaturas em Música na modalidade EAD se evidenciou possível. Atividades distribuídas em oito módulos semestrais e disponibilizadas atemporalmente em um ambiente virtual de aprendizagem possibilitaram aos alunos, cada um a seu próprio tempo, cumprirem com todas as exigências acadêmicas, e aos professores, acompanhá-los sistematicamente e com sucesso, até mesmo nos temidos Estágios Curriculares Obrigatórios.

No decorrer do tempo para realização do modelo aqui descrito, ao lado da satisfação encontrada pelos responsáveis por sua formação, pode-se perceber o crescimento dos alunos. Sendo professores em exercício,



muitos destes se consideravam já prontos para a prática pedagógica e, por isso, acreditavam ser desnecessário o atendimento da exigência de Estágio Curricular Obrigatório; no entanto, mesmo esses, ao final do processo, declararam reconhecimento pelo aprendizado ocorrido. Em que medida isso se efetivou ou não, é estudo ainda em andamento; contudo, pode-se afirmar que existiu crescimento e que o modelo obteve êxito, pelo menos aquele necessário, para se dar continuidade a seu desenvolvimento. O processo de ensino e orientação, realizado totalmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, numa experiência inédita de avaliar alunos observados por olhos alheios num contexto mediado por TICs foi desconcertante e assustador de início; porém, trouxe resultados positivos, constatados por alunos e professores, levantando grandes questões de estudo, como as enunciadas no decorrer do texto acima.

Percebe-se, então, que ao final do processo aqui apresentado, esta experiência trouxe um olhar diferente sobre o Ensino de Arte, especialmente no ensino de Música, favorecendo uma compreensão ampliada sobre ele. As atividades realizadas apontaram temas de pesquisa importantes, esperado-se de alunos, tutores, supervisores e professores envolvidos, interesse no sentido de explorá-los em projetos futuros. Definitivamente, estratégias de orientação e acompanhamento acadêmico originais e inéditas emergiram de práticas surpreendentes, criadas e recriadas a cada dia, por intermédio das quais, soluções a problemas desde sempre conhecidos foram ensaiadas.

Referências

BRASIL. **Decreto Presidencial 3294, de 15 de dezembro de 1999.** Institui o Programa Sociedade da Informação no Brasil.

Estágio Curricular Supervisionado – PROLICENMUS. Material didático elaborado para o curso. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

Decisão CEPE/UFRGS 128/2006. Aprova a criação do Curso de Licenciatura em Música - modalidade Ensino a Distância (EAD), como um



Programa Especial de Graduação, em uma única edição, dentro do Programa Pró-Licenciatura do MEC.

FILATRO, Andréa. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2006.

Práticas de Ensinar Música: planejamento, observação, registro, espaços e formação. Teresa Mateiro e Jusamara Souza (orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2008.

Projeto Pedagógico de Curso – PROLICENMUS. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

Resolução 04/2004 CEPE/UFRGS. Disponível em <https://www1.ufrgs.br/RepositorioDigitalAbreArquivo.php?3F8E4BE0C3&12>. Acesso em 10 fev 2012.

Resolução 31/2007 – CEPE / UFRGS. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res31-07.htm>. Acesso em 10 fev 2010.

Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 10 fev 2010.

LDB - Lei 9.394/96 – artigo 82 parágrafo único. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 fev 2010.

Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm. Acesso em 10 fev 2010.

Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm. Acesso em 10 fev 2010.

Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm. Acesso em 10 fev 2010.

Decreto nº 2.080, de 26 de novembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2080.htm. Acesso em 10 fev 2010.



UFRGS. **Manual do Aluno.** Licenciatura em Música EAD: Porto Alegre,
2007. Disponível em
http://www.prolicenmus.ufrgs.br/images/legis/manual_aluno.pdf. Acesso
em 10 fev 2010.



PERCURSO E LIÇÕES: LICENCIATURA EM ESPANHOL A DISTÂNCIA UAB E REGESD

Vanessa Ribas Fialho¹
Marcus Vinicius Liessem Fontana²

Palavras-chave: licenciatura, espanhol, modalidade a distância.

Resumo: A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) conta com dois cursos de Letras Espanhol e Literaturas inseridos na modalidade a distância. Um deles se insere dentro de uma proposta maior de qualificação de professores em serviço, construída no âmbito da REGESD - Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância, visando atender a Resolução FNDE/CD - nº 34, de 9 de agosto de 2005. O outro projeto foi elaborado com o objetivo de participar do Edital de Seleção - UAB - nº 01/2005 - SEED/MEC. Por meio deste Edital, o Ministério da Educação tinha por finalidade promover o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, municípios e estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país, bem como desenvolver projetos de pesquisas e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente, para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Embora os cursos tenham atendido a editais diferentes e contem com coordenações diferentes, o Projeto Pedagógico dos cursos é bastante semelhante e, desde setembro de 2011, coordenações e colegiados vêm trabalhando em parceria. Nesse background de ações, o objetivo deste trabalho é o de apresentar as convergências e divergências dos dois projetos pedagógicos, elucidando suas justificativas e objetivos, atentando para a suas estruturas em termos de disciplinas e estágios, e apresentar como essas estruturas vêm sendo praticada nos dois cursos com alguns exemplos.

Primeiras considerações

O advento de tecnologias como a do computador e da internet vem ampliando as possibilidades de ensino e de aprendizagem, empoderando

¹ Universidade Federal de Santa Maria - vanessafialho@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria - marcusfontana2011@gmail.com



práticas da educação a distância (EaD) no país e no mundo. Desde o uso dos correios – mais antigamente, mas ainda em voga – até os mais atuais Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), observamos a chance que milhares de brasileiros possuem de se qualificar em cursos de extensão, graduação e pós-graduação.

Além de trazer consigo uma série de questionamentos sobre como se aprende e se ensina a distância, essa modalidade também afeta a modalidade de educação presencial, principalmente no que tange à inserção de tecnologia em sala de aula, mas também na possibilidade de aprender fora das quatro paredes das salas de aula, formando Comunidades Virtuais de aprendizagem (PRIMO, 1997; LEFFA, 2000; PAIVA, 2006b) e de Prática (WENGER, 1991, 1998 e 2006), possibilitadas e potencializadas pelo uso da rede mundial de computadores e da internet.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, o uso de tecnologia (computador e internet) oferece potenciais que não eram possíveis em tempos anteriores. Além da variada gama de recursos pedagógicos disponíveis gratuitamente para os professores de várias línguas, entre elas o espanhol³, há também os recursos que os professores podem transformar em pedagógicos. Esses exemplos variam desde as Redes Sociais até as ferramentas de web conferência, ferramentas para a construção de textos colaborativos – wikis – e as ferramentas de criação de blogs, entre muitos outros.

É nesse cenário de uso de tecnologias na educação e de expansão e potencialização da educação a distância (EaD) que os cursos de Espanhol e Literaturas a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) se inserem. Oriundos de dois projetos diferentes, Rede Gaúcha de Ensino Superior à Distância (REGESD) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), com coordenações diferentes, os cursos compartilham o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com sutis diferenças derivadas dos projetos em que se

³ Ver, por exemplo, o Repositório Virtual Acción E/LE, que lista categorias de materiais de ensino e potenciais materiais de ensino: <http://w3.ufsm.br/accionele/>.



inserem e, desde setembro de 2011, com ações integradas de coordenação e de colegiado.

Esclarecido o cenário geral, neste artigo temos como objetivo apresentar o PPC dos dois cursos, expondo suas justificativas e objetivos, atentando para a estrutura de suas disciplinas e estágios e de como essa estrutura vem sendo praticada nos dois cursos com alguns exemplos. Passamos, neste momento, a caracterizar os dois projetos, expondo as peculiaridades dos projetos da REGESD e da UAB.

Percursos

Apresentamos, na sequência, uma explicação geral sobre os projetos REGESD e UAB, bem como de que forma o PPC do curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas a Distância foi pensando e modificado para atender às especificidades de cada edital.

REGESD e o curso de Letras Espanhol

A REGESD é uma entidade constituída na forma de rede pelo convênio assinado em 11 de abril de 2007, formando uma parceria entre 8 instituições gaúchas de Ensino Superior que, em conjunto com a Secretaria Estadual e as Secretarias Municipais de Educação do Estado, se constituiu visando otimizar o compartilhamento de recursos humanos e de recursos materiais, na oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância.

No âmbito das Instituições de Ensino Superior, a REGESD é formada pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Centro Federal de Educação Tecnológica do RS (CEFET/RS) (atual Instituto Federal Sul-rio-grandense de Pelotas), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Com esta conformação, neste ano de 2012, a Rede está concluindo 6 cursos de licenciatura a distância (Artes Visuais, Ciências Biológicas,



Geografia, Espanhol, Inglês, Matemática) com diferentes configurações de parceria, atendendo a diferentes polos, compartilhando a capacitação de tutores e professores, os polos e os sistemas de gerenciamento.

O Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas a Distância, da REGESD, conforme consta em seu PPC, atendeu à Resolução FNDE/CD - nº 34, de 9 de agosto de 2005 e se insere dentro de uma proposta maior de qualificação de professores em serviço. Esta resolução faz parte do Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura) promovido pelo Ministério da Educação, voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio e que não tenham habilitação legal para o exercício da função. O curso tem sua coordenação na UFSM, e está sendo ofertado em parceria com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), com a coordenação adjunta do curso, e o Centro Federal de Educação Tecnológica do RS (CEFET/RS), de Pelotas, atualmente Instituto Federal Sul-rio-grandense.

UAB e o curso de Letras Espanhol

Sobre a criação das Universidades Abertas, Alves (2009) relata que a Universidade Aberta do Brasil se espelhou na Open University da Inglaterra, criada no início dos anos 1970. Alves (2009) também aponta que, foram necessárias várias tentativas para concretizar a Universidade Aberta do Brasil, mas que, na prática, ela não funciona como uma universidade no sentido mais estrito da palavra, mas como um consórcio de instituições públicas de ensino superior capaz de proporcionar maior acesso à educação superior no nosso país. Conforme consta no site da UAB/CAPES⁴, o Sistema UAB foi estabelecido pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 com o objetivo de desenvolver a modalidade de educação a distância, expandindo e interiorizando a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

⁴ http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18

O projeto do curso de Espanhol da UAB, conforme consta em seu PPC, foi elaborado com o objetivo de participar do Edital de Seleção – UAB – nº 01/2005 – SEED/MEC. Por meio deste Edital, o Ministério da Educação tinha por finalidade promover o Sistema UAB, resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, municípios e estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país, bem como desenvolver projetos de pesquisas e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente, para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Divergências e convergências

Ao analisar os PPCs dos dois cursos, observamos que os projetos são iguais no que diz respeito à estrutura das disciplinas. No entanto, diferem em termos de justificativa, objetivos, perfil do profissional que se deseja formar e competências e habilidades. Essas divergências se devem ao fato de que o público-alvo de cada curso difere quando atende a diferentes editais. O curso da REGESD, por exemplo, está direcionado a professores que já atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e que não tenham habilitação legal para o exercício da função. Já na UAB, os alunos não possuem, necessariamente, algum tipo de formação pedagógica: boa parte está no curso para obter formação inicial de nível superior.

As divergências

Sobre a Justificativa

Como os projetos atendem a públicos diferentes, conforme relatado anteriormente, o projeto da REGESD tem como justificativa o fortalecimento da proposta de articulação dos diferentes segmentos responsáveis pelas melhorias na qualidade da Educação Básica, uma vez que seu público são professores das redes municipais e estaduais de ensino sem formação específica na área.



Já o projeto da UAB, cujo público não é tão restrito como no projeto anterior, tem sua justificativa baseada na formação de profissionais para atuarem em setores básicos da sociedade, preenchendo lacunas de conhecimento e de formação profissional decorrentes tanto da evolução da sociedade como das novas exigências do mercado de trabalho.

Sobre os objetivos

No projeto da REGESD, o objetivo geral do curso é o de aperfeiçoar, a distância, a produção linguístico-cultural e artística, intermediando e operacionalizando os aspectos teóricos e práticos dos professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio para o ensino de Língua Espanhola e Literaturas, aproveitando as possibilidades proporcionadas pelo uso das novas mídias, visto que são professores já em exercício.

Já para o curso da UAB, o objetivo geral é o de formar, a distância, professores para o ensino de Língua Espanhola, licenciatura plena, em nível superior, usando tecnologias de comunicação e informação em diferentes ambientes educacionais, visando sempre à melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica.

As diferenças dos dois projetos também se mostram nos objetivos específicos, como podemos constatar nos PPCs, sendo que no da REGESD a preocupação é com a formação continuada dos já professores atuantes nas redes estaduais e municipais, e na UAB a preocupação é com a formação primária de professores descartando-se, inclusive, a competência comunicativa dos futuros profissionais.

Perfil do Profissional que se deseja formar

Como as diferenças apresentadas até aqui, o Perfil do Profissional que se deseja formar também difere de um curso para outro, dadas as especificidades dos ingressantes nos distintos cursos. Na REGESD, ao término do curso, o aluno deverá apresentar domínio do uso da língua espanhola, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e



produção de textos; reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicobiológico, social, histórico, cultural, político e ideológico; visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam a formação profissional humanística; atualização profissional, de acordo com a dinâmica da sociedade e da história das relações sociais; percepção ética de diferentes contextos interculturais para uma prática de inclusão; utilização dos recursos da informática para fins educacionais e capacitação o uso das tecnologias de comunicação e informação; domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e de aprendizagem; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a interação dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

No curso da UAB, o profissional a ser formado deve apresentar características de um profissional perfeitamente inteirado das necessidades da sociedade contemporânea e compromissado com uma escola que busca responder a esses anseios. Dele se requer mais que uma compreensão ampla e crítica da sociedade e, por consequência, da função da escola atual, requer-se engajamento com um projeto pedagógico, que se traduz em competências e práticas pedagógicas, como: compromissar-se eticamente com a necessidade de sua inserção na sociedade, com as consequências de sua atuação no mercado de trabalho; compromissar-se politicamente com a formação e o fortalecimento da cidadania; trabalhar coletiva e cooperativamente com a comunidade escolar, colegas de disciplinas, coordenação e planejamento, a fim de tornar o ensino da língua um compromisso de toda a escola da qual ele fizer parte; viabilizar o estabelecimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações e à produção interdisciplinar; estar capacitado a reconhecer diferenças culturais, sociais e étnicas entre ele e seus alunos, respeitando-as; saber mediar relações entre os docentes que permitam reconhecer e respeitar diferenças, possibilitando a mesma prática entre os alunos; possibilitar a emergência das autorias, ensinando o aluno a ser autor e não apenas leitor; ser capaz de se manter atualizado; ser capaz de encarar a língua como um



sistema dinâmico e em constante transformação, e não como um sistema estático; saber identificar as diferenças entre língua falada e língua escrita; estar apto a refletir sobre a gramática como um conjunto de recursos para interações linguísticas contextualizadas e não como um conjunto de saberes que se esgotam em si mesmo; ser capaz de usar a avaliação como elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, uma ferramenta diagnóstica e prognóstica, manuseada de maneira participativa; dominar as tecnologias de informação e de comunicação.

Competências e Habilidades

No curso da REGESD, o egresso deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela e deverá exercer sua profissão com base nos aspectos éticos, socioambientais e de cidadania, com capacidade de se envolver socialmente, desenvolvendo sua atividade e tomando posturas que contribuam para a solução de problemas e para o crescimento da comunidade.

Para curso da UAB, o egresso deve receber uma formação de especialista em linguagem com aplicações em ensino, centralizando sua atuação em um ou mais contextos, a saber: Ensinos Fundamental, Médio e Superior, bem como em contextos diversos (curso técnico, curso de línguas, empresas diversas). O egresso deve atuar como profissional ligado ao ensino, nas áreas de Língua Espanhola, Linguística e Literaturas de Língua Espanhola e também estará apto a dedicar-se tanto à pesquisa na área como à pós-graduação.

A convergência – as disciplinas

Os currículos de ambos os cursos estão organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, Licenciatura em Letras Espanhol e respectivas Literaturas e dos Referenciais de Qualidade da SEED para cursos a distância, incluindo o uso didático de tecnologias da informação e da comunicação.

A integralização das disciplinas pressupõe 3.170 horas, distribuídas de acordo com a Resolução CNE/CP-2, de 19 de fevereiro de 2002.

Embora tenham atendido a diferentes editais, a matriz curricular dos cursos é igual e se divide em Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural, Conteúdos Curriculares de Prática Pedagógica como Componente Curricular, Conteúdos Curriculares de Estágio Curricular Supervisionado, Conteúdos Curriculares de Atividades Curriculares de Natureza Científico-Cultural e Conteúdos Curriculares de Trabalho de Conclusão de Curso.

Na atividade de Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural encontram-se disciplinas de cunho específico de Letras Espanhol/Literaturas, disciplinas de natureza pedagógica, bem como disciplinas de inclusão e capacitação do aluno ao mundo virtual.

As disciplinas específicas da área (Aspectos Histórico-Culturais da Espanha, Aspectos Histórico-Culturais Hispano-Americanos, Espanhol I, Espanhol II, Espanhol III, Espanhol IV, Espanhol V, Espanhol VI, Espanhol VII, Espanhol VIII, Panorama de Literatura Espanhola, Panorama de Literatura Hispano-Americana, Semântica e Pragmática do Espanhol, História e Evolução da Língua Espanhola, Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol, Linguística Aplicada: Teorias de Aprendizagem, Estudos Linguísticos, Introdução à Linguística, Introdução aos Estudos Literários) e de natureza pedagógica (Filosofia da Educação, Gestão da Escola e Planejamento Educacional, História e Organização da Educação Brasileira, Inclusão Social e Cidadania, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Teoria do Conhecimento e Epistemologia) integram-se entre si, a fim de que o aluno aprofunde e/ou diversifique os conhecimentos relativos ao conteúdo linguístico cultural, bem como discuta temas relacionados diretamente ao processo de ensino-aprendizagem e também de estrutura e funcionamento das escolas.

As disciplinas de inclusão digital (Instrumentalização para Acesso à Informação, Instrumentalização para EaD) têm como foco a instrumentalização, por parte do aluno professor, para a utilização dos diferentes meios que estarão disponíveis no curso e, além disso, permitir o



acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aplicadas ao Ensino.

Na área de Prática Pedagógica como Componente Curricular articula-se a formação obtida nos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural com as práticas pedagógicas dos alunos do curso através de disciplinas como Análise e Produção de Material Didático com Multimídia, Didática do Ensino de Espanhol, Laboratório de Prática Oral I, Laboratório de Prática Oral II, Oficina de Leitura, Oficina de Produção Textual, Pesquisa em Educação.

A atividade Estágio Curricular Supervisionado é composta por dois componentes curriculares de estágio supervisionado, uma no Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental e Prática Docente I) e outra no Ensino Médio (Estágio Supervisionado II – Ensino Médio e Prática Docente II) e oportunizam ao aluno a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso, a formação de atitudes, o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades necessárias a uma prática educativa. Os estágios supervisionados são desenvolvidos nas etapas 7 e 8, de acordo com as resoluções CNE/CP1/2002 e CNE/CP2/2002 e estão apresentadas e detalhadas em Fontana e Fialho (2012, no prelo).

As Disciplinas Complementares de Graduação (Seminário de Estudos Avançados I, Seminário de Estudos Avançados II e Seminário de Estudos Avançados III) estão dentro das Atividades Curriculares de Natureza Científico-Cultural e devem ser disciplinas pensadas para suprir as necessidades detectadas ao longo dos semestres, seja com relação à língua, à prática pedagógica ou científica.

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais devem ser realizadas de forma concomitante ao curso de graduação, no total mínimo de 200 horas, não sendo aceitas as atividades de estágio curricular obrigatório e só terão validade para contagem aquelas desenvolvidas em áreas afins ao curso. Cada aluno deverá cumprir suas horas de atividades complementares em, pelo menos, duas áreas: Ensino, Pesquisa, Extensão. Essas atividades são avaliadas pelos colegiados dos cursos.



A atividade de Trabalho de Conclusão de Curso, que acontece no último semestre dos dois cursos está sendo normatizada pelos colegiados e tende a ser um memorial de formação ou de trajetória acadêmica.

Lições da REGESD e da UAB

Tanto o curso de espanhol da REGESD, de edital fechado e com apenas uma turma, quanto o da UAB, com três turmas ofertadas e em andamento, estão passando pelo seu primeiro estágio (Ensino Fundamental) neste primeiro semestre letivo de 2012 e ambos os cursos formarão suas turmas de 2009 no final deste ano.

Nos 6 semestres já transcorridos até o momento, são muitos os exemplos de como essa estrutura vem sendo praticada nos dois cursos e que precisam ser detalhadamente elucidadas em trabalhos futuros. Cabe destacar o papel que a tecnologia tem desempenhado nos cursos, principalmente nas disciplinas relacionadas à língua espanhola e nas orientações dos estágios.

Ambos os projetos utilizam o Moodle, acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, e que, segundo Silva (2010), é “um ambiente virtual de aprendizagem que [...] trabalha com uma perspectiva dinâmica da aprendizagem em que a pedagogia socioconstrutivista e as ações colaborativas ocupam lugar de destaque” (SILVA, 2010, p. 16).

No entanto, o Moodle possui algumas limitações, principalmente para o ensino e para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar de propiciar interação entre os usuários através do fórum com textos escritos, o Moodle não possui uma ferramenta que possibilite a interação oral síncrona entre alunos e professores, por exemplo. Como se trata de aprender uma língua estrangeira para depois poder ensiná-la, precisamos trabalhar as 4 habilidades dessa língua e isso não é possível através apenas desse ambiente. Assim, os professores das disciplinas onde se tem o foco na interação oral se utilizam de ferramentas como as de web conferência disponíveis gratuitamente na internet para complementar o que ainda não



pode ser feito via Moodle. São programas e ambientes como o Skype, MSN, Vvew etc.

Segundas considerações

Aos estarmos prestes a fechar o ciclo inicial do curso de Espanhol e Literaturas a distância dos dois projetos, a experiência advinda da prática nos dá subsídios para fazermos a reforma curricular que deverá ser concluída ainda neste semestre, para que possa ser implementada na turma de 2012 e nas futuras turmas do curso.

A reforma tem sido amplamente discutida pelo projeto de pesquisa *EaD, ELE e Complexidade: as teorias do Pensamento Complexo aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira em Educação a Distância* dentro do grupo de pesquisa *Tecnologias, EaD e E/LE⁵* e pretende reformular a matriz curricular do curso dando foco principalmente à aquisição/aprendizagem da língua espanhola, aos aspectos de letramento digital, e à formação de professor de língua espanhola.

Referências

ALVES, José Roberto Moreira. A historia da EaD no Brasil. In LITTO, Fredric & FORMIGA, Marcos (orgs). **Educação a distância**: o estado da arte. pp. 09 – 13 São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LEFFA, Vilson. Globalização e formação de comunidades digitais. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **TELA** (Textos em Linguística Aplicada)[CD-ROM]. 1 ed. Pelotas: Educat, 2000, v. 1, p. 1-13.

FONTANA, Marcus Viniciuis Liessem e FIALHO, Vanessa Ribas. A EaD vai para a escola... E agora? O estágio curricular em cursos de formação de professores de espanhol em EaD da UFSM. 2012. No prelo.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. In: TRAVAGLIA, L.C. **Encontro na**

⁵ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=03278020CMT3W5>



Linguagem: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UFU, 2006b .p.127-154. Disponível em <http://www.veramenezes.com/comunidades>. Acesso em julho de 2008.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. A Emergência das Comunidades Virtuais. Texto apresentado no Gt de Teoria da Comunicação no **XX Congresso da Intercom** – Santos/SP, 27 de agosto a 07 de setembro de 1997. Disponível em: <http://usr.psico.ufrgs.br/aprimo>. Acesso em 24 de janeiro de 2011.

SILVA, Robson Santos da. **Moodle para autores e tutores**. São Paulo: Novatec, 2010.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**. where learning takes place. *Benchmark Magazine*, Fall Issue. 1991. Disponível em http://www.ewenger.com/pub/pub_benchmark_wrd.doc. Acesso em maio de 2009.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning as a Social System**. [Published in the "Systems Thinker," June 1998]. Disponível em http://www.ewenger.com/pub/pub_systems_thinker_wrd.doc. Acesso em maio de 2009.

WENGER, Etienne. Communities of Practice: a brief introduction. **Communities of Practice**, 2006. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/>. Acesso em maio de 2009.



A INFLUÊNCIA DO COORDENADOR DE POLO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

Isabel Rocha Bacelo¹
Lia Lima Hallwass²

Palavras-chave: Professores, EaD, Coordenador de polo presencial.

Resumo: O trabalho contemplou a formação de profissionais de educação e a influência do coordenador de polo na construção do perfil desses profissionais. Para investigar as ações do coordenador foi aplicado um questionário com a primeira turma de formandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Polo Universitário Extremo Meridional, no município de Santa Vitória do Palmar/RS. Baseou-se numa pesquisa qualitativa, envolvendo questões sobre características do perfil de um futuro profissional de educação e a atuação do coordenador de polo. O fato de estarem cursando uma faculdade a distância, mantendo contato com professores e colegas através das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), mostrou-se através desses estudantes que vivemos num período tecnológico, onde a internet se faz presente em todos os lugares, com informação pronta para ser transmitida que acaba sendo grande "educadora" da atualidade, desenvolvendo nova forma de relacionamento. Os profissionais de educação precisam estar preparados para lidar com essa nova forma de organização social. Ignorar essas tecnologias, só o fará tornar-se isolado, desinteressante, e mais descontextualizado, enquanto ser social, cultural e educador. Assim, através desses estudantes mostrou-se que a educação a distância, com a presença de um articulador, fazendo a mediação entre aluno e universidade, promovendo ambiente favorável a construção do conhecimento, uso consciente e manuseio correto das TIC, permitirá a formação de profissionais capazes de construir e reconstruir sua prática, cientes que a identidade do professor se forma no decorrer de sua profissão.

¹ Parte do artigo final do curso de Especialização em Gestão de Polos/Universidade Federal de Pelotas/UFPel; tutora presencial do curso de Pedagogia/Universidade Federal do Rio Grande/FURG; baceloisa@terra.com.br

² Orientadora; Universidade Federal de Pelotas/UFPel, liahallwass@gmail.com



INTRODUÇÃO

Atualmente, muitos programas do governo têm sido criados para popularizar o acesso ao ensino superior, através da metodologia de Educação a Distância (EaD), para atender a demanda emergente de profissionais que atuam na área de educação. A formação do profissional de educação em um curso na modalidade a distância, precisa ser conhecida, pois acredito que é a partir desta formação que ele irá representar seu papel diante da sociedade. Por esta razão, é importante avaliar, num polo de apoio presencial, como a figura do coordenador, o responsável pelo funcionamento desse polo e a mediação entre todos os envolvidos nesse processo educacional, influencia na formação desses sujeitos.

A pesquisa foi realizada através da aplicação de um questionário semiaberto, numa abordagem qualitativa. O mesmo foi aplicado a alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia do polo de Santa Vitória do Palmar/RS.

O Polo Universitário Extremo Meridional iniciou suas atividades no ano de 2007, sendo oficialmente implementado no ano de 2008, conforme Lei Nº 4.161/2008 (BRASIL, 2008). O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), iniciou suas atividades no polo no segundo semestre do ano de 2007, com 30 alunos ingressos, através de vestibular. O curso foi concluído com 14 alunos. Todos aceitaram participar da pesquisa, mas somente 9 responderam ao questionário.

Assim, focando na formação do profissional de educação, este estudo teve como objetivo investigar a influência do coordenador de polo na formação do profissional de educação, junto aos estudantes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Polo Universitário Extremo Meridional no município de Santa Vitória do Palmar/RS.

Este referencial abrange considerações, de autores e pesquisadores da área da educação, sobre a formação do profissional de educação, especialmente em EaD, e as ações do coordenador de polo. A fim de

contextualizar este estudo, iniciei falando sobre a EaD, de onde estão nascendo os futuros educadores, dos quais investiguei a formação.

1.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação, dentro da esfera social é a principal política a preparar melhores cidadãos, críticos e conscientes de seu papel dentro da sociedade e do meio em que vive. Atualmente, a educação e suas formas de acesso têm sido alteradas, graças à influência de novas culturas, de diferentes interações e formas de comunicação.

Preocupado com a formação de professores e no desenvolvimento de cidadãos cientes de seu papel na sociedade e capazes de desenvolvê-lo com qualidade, o governo, mediante criação de programas e parcerias, passou a investir na disseminação/democratização do acesso à educação superior. Neste sentido, a utilização da EaD, é estimulada pela legislação (BRASIL, 1996; 2005), em todos os níveis e modalidades de ensino, em especial na formação de professores, pois tem potencial para atingir mais indivíduos do que seria possível através da modalidade presencial (BARREIRO *et al*, 2001).

A Educação a Distância (EaD) foi impulsionada pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que a concebeu como uma modalidade de ensino e sugeriu o seu uso, pelas instituições de ensino, como opção para qualificar indivíduos que se encontram fora dos centros educacionais (BRASIL, 1996). E a partir do Decreto nº 5.622/2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2005), ocorreu sua regulamentação e o credenciamento das universidades públicas para atender cursos na modalidade superior. E, atualmente, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é incentivada através do edital nº 15 de 23 de março de 2010 que fomenta ao uso das TIC nos Cursos de Graduação (CAPES, 2011) mostrando um novo paradigma sobre os métodos pedagógicos a serem utilizados e desenvolvidos dentro da sala de aula, inclusive nas presenciais.

De acordo com Mercado *et al* (2008) e Neder (2006), as TIC permitem reformular as relações entre alunos e professores, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à universidade um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo. Em uma das questões, os pesquisados foram questionados a respeito da preparação para o uso e incentivo dessas tecnologias. Ao que todos, os 9 participantes, salientam que a tecnologia em nosso cotidiano vem se constituindo como importante fonte para o acesso ao conhecimento. A importância das tecnologias e a aplicação delas no contexto escolar pode ser vista nas palavras de Michel.

Com certeza a tecnologia moderna não pode ser negada/isolada da sala de aula. O professor precisa não apenas aprender a lidar com as diversas tecnologias, mas estudá-las como ferramenta pedagógica. Da maneira correta todo equipamento tecnológico pode auxiliar na educação.

Segundo Lopes *et al.* (2011) uma das grandes vantagens da EaD é a flexibilidade (espaço-temporal), característica que faz com que essa modalidade seja atrativa para os que buscam escapar dos moldes convencionais (presenciais) da educação. Contudo, com toda sua especificidade e flexibilidade, talvez, a grande novidade da EaD seja a interação virtual (PALLOFF e PRATT, 2002), que muito se efetiva mediante a adoção de AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), ferramenta inovadora da modalidade, que simula a interação da sala de aula presencial, só que, diferente desta [interação], em um AVA, os usuários são ou podem estar em diferentes regiões geográficas e, mesmo assim, atuam e partilham informações.

Devido à notoriedade que a internet e estes ambientes de relacionamento e, conseqüente, têm/ganharam no cotidiano dos indivíduos, além da relevância que têm no contexto da EaD, o questionário contemplou o assunto. Em uma questão relacionada ao uso de redes sociais (blogs, Facebook, Orkut, entre outros) no ambiente escolar, como recurso pedagógico. Parte dos pesquisados (60%) consideraram estes espaços



como subsídios para uma prática diferenciada. Como razões para o uso destes [espaços], transcrevo opinião de Letícia.

Os blogs, por exemplo, são grandes ferramentas para trabalhar formas de linguagem escrita, de expressão, de pesquisa, de construção coletiva, de acompanhamento dos grandes acontecimentos da atualidade, ou seja, são influências que os professores podem utilizar no sentido de trazer benefícios para a prática pedagógica.

Para finalizar, concordo com Fagundes (2006), quando este afirma que se os educadores se apropriarem do uso das TIC, ajudando e orientando as novas gerações a também se apropriarem para delas fazerem novos usos, explorando recursos, passaremos a comportar-nos como aprendizes permanentes.

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

Em tempos atuais, diz Oliveira (2007), a competitividade vem exigindo um novo perfil dos trabalhadores, com ênfase na formação de competências múltiplas, na capacidade de trabalhar em equipe, de aprender autonomamente e de adaptar-se a novas situações. Neder (2006), dá uma ênfase especial à formação do professor, ao salientar que esta coloca-se na atualidade, em razão do grande contingente ainda ser formado, como questão urgente na política educacional do país e nas diretrizes das universidades, não só em termos de sua dimensão quantitativa, mas também qualitativa. Prossegue o autor dizendo que para que a atuação docente seja um dos fatores na melhoria da qualidade da educação em todo o país, faz-se imprescindível que os projetos de formação sejam construídos no contexto de uma concepção crítica da educação, com possibilidades de contribuir para a transformação social.

Em relação ao perfil do profissional de educação, quando questionados, os sujeitos escolheram cinco características as quais consideraram essenciais ao perfil de um professor, dentre as mais escolhidas a responsabilidade foi a mais citada (80%), seguida pela criticidade (70%),

pela motivação (70%), pela inovação (70%) e pela amorosidade (50%). Na concepção destes sujeitos, é essencial a um profissional de educação ter responsabilidade com seu trabalho e com seus alunos, ser crítico diante de situações adversas, ter motivação e ser um motivador dentro de sua sala de aula, assim como inovar sempre suas práticas pedagógicas.

Devido às necessidades emergentes da população, cada vez mais, tornam-se necessárias a formação profissional e a constante qualificação dos educadores. A partir da análise da Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior de 2001 (BRASIL, 2001), Oliveira (2007), aponta que, por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. E, diz Demo (2000), a responsabilidade sobre a adequada formação profissional recai sobre o sistema educacional, em especial, sobre as universidades. Estas ficam incumbidas de oferecer adequadas condições para construir conhecimento, e capital humano, com potencial para gerar desenvolvimento social, humano e sustentado.

Em relação à formação, os sujeitos foram questionados sobre a preparação recebida por eles, da universidade, para desempenharem seus papéis como educadores, visto a realidade presenciada por eles na educação atual. Todos os 9 sujeitos responderam que a realidade presenciada em sala de aula não mudará os conceitos e concepções desenvolvidos durante a formação acadêmica e enfatizaram a importância de novos olhares para o ambiente pedagógico.

Falando sobre o exercício da profissão, foi questionado aos sujeitos sobre estarem atuando ou já terem experiência em sala de aula. Ao que todos os 9 responderam já terem tido experiência docente. Alguns (30%) atuam como professores regentes, enquanto outros (70%) responderam sim, tendo como base, unicamente, suas atividades de estágio obrigatório, durante o curso. Nisto, foi perguntado se consideraram importante esta experiência docente para sua futura atuação como pedagogo. Os que atuam

como docentes [30%], enfatizaram a importância de conciliar a teoria acadêmica com a prática profissional para refletir sobre sua atuação em sala de aula; e os que somente atuaram como estagiários [70%], viram nesta atividade [estágio] uma oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos. Segue resposta de Sabrina, que tinha experiência docente como estagiária.

Acredito que dentro do processo de formação, a experiência dentro da sala de aula é essencial para que o graduando possa ter a oportunidade de vivenciar diversas experiências vistas entre a teoria estudada e a prática diária. (Sabrina)

De acordo com Dourado (2008), as deliberações da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), destacam que a formação do profissional de educação deverá ser pautada pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, considerando o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais. Magalhães (2011) diz que torna-se necessário criar e oportunizar para os docentes refletirem sobre sua prática e adquirirem subsídios que os levem a reconstruí-la enquanto ferramenta de possíveis mudanças na sociedade.

Questionados sobre a educação no seu município, de acordo com os métodos pedagógicos aplicados na escola a qual trabalhou, seja como regente ou estagiário, é ressaltado por todos que a educação vem se expandindo através de investimentos na melhoria da estrutura da escola, como construção de laboratórios de informática e ciências e na parte pedagógica, com a formação continuada de professores, mas que muitos métodos pedagógicos, como o empirista onde a criança precisa repetir, receber conhecimento para aprender, ainda devem ser revistos. A seguir, trago fala de Letícia:

Acredito que a educação em nosso município vem sofrendo grandes transformações, é claro que esse processo não se dá de um dia para o outro, mas percebo que há esforços para

implantar na rede municipal uma prática pedagógica voltada para a contextualização nas escolas, para se realizar um trabalho crítico e reflexivo com as crianças.

O questionário apresentava uma questão voltada para a influência do meio social e cultural dos estudantes na forma de desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula. Em relação a esta influência, todos os 9 entrevistados responderam que os conteúdos devem ser desenvolvidos de acordo com a realidade de cada turma, devendo ser levado em consideração o conhecimento trazido pelo aluno e o meio social e cultural a qual está inserido. Como justificativa, Michel, afirma:

[...] tem-se que aproximar todo e qualquer conteúdo que se queira trabalhar, da realidade do aluno, e o motivo é simples, as pessoas só aprendem aquilo que lhes é interessante e quanto mais distante do educando menos interesse ele terá; de outra forma é preciso valorizar a cultura dos alunos.

Ainda envolvendo ambiente e os resultados das trocas efetivadas nos espaços escolares, foi questionado a importância da interação entre professores no ambiente escolar. Para esta questão, todos os 9 entrevistados ressaltaram a importância de estimular as interações sociais, como uma forma de melhorar o desempenho no trabalho e reflexão da prática pedagógica. Maria Lucia, contribuiu:

Acredito que as aprendizagens sempre surgem das trocas e dos diálogos. Portanto, essa comunicação constante é necessária para que, através da troca de ideias consigamos a contextualização e dessa forma, as aprendizagens se desenvolvam, onde o professor tem oportunidade de refletir sobre sua prática diária.

Ainda, após falar um pouco sobre a formação dos professores, as muitas exigências feitas, pela sociedade, a esses profissionais, cabe trazer os saberes docentes, defendidos por Pimenta (1999 *apud* Bertani *et al*, 2006): experiência (representação de ser professor e da sua vivência

escolar); conhecimento (estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida natural, social e existencial da humanidade) e saberes pedagógicos (relação entre teoria e prática). Partindo destas [considerações], foi perguntado sobre a sua futura habilitação/atuação como educadores. Todos os 9 pesquisados se consideram aptos a iniciarem sua função de pedagogo em uma escola e desenvolverem sua prática pedagógica. Elena ofereceu uma interessante contribuição, neste sentido. Ela afirmou:

Não sei se o meu perfil é o que a sociedade realmente necessita, sei que tenho meus próprios ideais de educação que serão aprimorados ao longo da prática. Já presenciei muitas práticas positivas as quais pretendo seguir, como outras práticas que repudio.

1.3 A INFLUÊNCIA DO COORDENADOR DE POLO PRESENCIAL NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

De acordo com a CAPES (2011), o polo de apoio presencial é mantido por Estados e Municípios e oferece infra-estrutura física, tecnológica e pedagógica necessária para que os estudantes acompanhem os cursos a distância. Na função de gestor de cada polo figuram os coordenadores, responsáveis pela gestão do local (VARGAS, 2011) O coordenador de polo, de acordo com a Capes (2011), é um professor da rede pública selecionado para responder pela coordenação de polo de apoio presencial, sendo suas atribuições: acompanhar e coordenar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo; garantir às atividades da UAB a prioridade de uso da infra-estrutura do polo; participar das atividades de capacitação e atualização; elaborar e encaminhar à DED/CAPES³ relatório semestral das atividades realizadas no polo, ou quando solicitado; elaborar e encaminhar à coordenação do curso relatório de frequência e desempenho dos tutores e técnicos do polo; acompanhar as atividades de ensino, presenciais e a distância; acompanhar e gerenciar o recebimento de

³ Diretoria de Educação a Distância/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

materiais no polo e a entrega dos materiais didáticos aos alunos; zelar pela infra-estrutura do polo; relatar problemas enfrentados pelos alunos ao coordenador do curso; articular junto com as IPES presentes no polo, calendário acadêmico e administrativo que regulamente as atividades dos alunos naquelas instalações; articular-se com o mantenedor do polo com o objetivo de prover as necessidades materiais, de pessoal e de ampliação do polo e receber e prestar informações aos avaliadores externos do MEC.

De forma mais resumida, Oliveira (2007 *apud* VARGAS, 2011) o vê como gestor de uma equipe, devendo colocar-se como ouvinte na perspectiva do diálogo e da emancipação; com comprometimento pessoal, com participação cooperativista, através da divisão de atribuições e, poder; com objetivos claros e planejamento coeso; visão acerca das carências, necessidades, prioridades, demandas e de tudo que envolve a comunidade; vislumbrar soluções. Continuando, o autor aponta que este gestor sabe (deve saber) o que realmente é importante para a cidade e seu entorno, pois está inserido no contexto sociocultural, porém precisa agregar, necessita contar com parcerias, patrocinadores, pois desta forma constrói seu agir a partir da caminhada, superando as dificuldades estabelecidas. Contudo, para superar as dificuldades ou estar a par do contexto do polo, o gestor deve trabalhar diretamente com outros envolvidos no pólo (RIBEIRO *et al*, 2010). Os outros envolvidos são os servidores (funcionários do município e tutores presenciais) e usuários (estudantes). E para estes, o gestor deve dar autonomia para que estes envolvidos possam atingir metas, criar oportunidades dentro da organização de aprendizado, criar mecanismos de desenvolvimento das competências individuais e organizacionais e reconhecer o desempenho das pessoas.

No questionário, foi contemplada a questão física do polo, a qual é ofertada pelo município e mantido pela gestão do polo. A maioria (80%) dos pesquisados consideraram o ambiente adequado às necessidades dos estudantes, em espaço e materiais, dispondo de higiene e segurança. Como ponto negativo, parte deles (20%) citou os problemas na conexão com internet. No entanto, todos os estudantes esclareceram que a coordenação

do polo se empenha para resolver os problemas e que, tais problemas, nunca chegaram a prejudicar o desenvolvimento das atividades.

No contexto da EaD, a gestão na educação é ao mesmo tempo prática educativa, comunicativa e ação política, ao influenciar as aprendizagens não só dos alunos, mas também dos professores e demais profissionais que atuam nos projetos, uma vez que todos os participantes exercem tarefas educativas (CERNY, 2009).

Visto que a figura do coordenador de polo representa o polo e é dele a responsabilidade sobre a mediação das atividades nele ocorridas, foi questionado, aos participantes desta pesquisa, sobre a influência do coordenador de polo na sua formação, como futuro educador. Parte do grupo de estudantes (80%) disseram acreditar nesta influência, tendo em vista as interações promovidas e ações desenvolvidas por parte do coordenador. Para representar a opinião do coletivo, cito a pesquisada Elena.

A coordenadora nos auxilia a estabelecer uma comunicação entre o espaço do polo e a universidade, auxiliando sempre que necessário na utilização do espaço e dos equipamentos.

De acordo com Cerny (2009), são importantes fatores para uma gestão mais autônoma: o nível de aprendizado dos alunos; as diferenças regionais (acentuadas pela distância geográfica); a faixa etária dos alunos; a adaptação à metodologia de ensino; o uso das TIC e o acesso que cada aluno tem às tecnologias utilizadas para realizar o estudo.

Como já citado anteriormente, uma das atribuições do coordenador de polo é acompanhar as atividades docentes, discentes e administrativas do polo. Por esta questão, foi questionado aos sujeitos em relação à ação norteadora no processo de ensino e aprendizagem. Os futuros educadores que participaram deste estudo, em parte (60%), acreditam que o coordenador não age diretamente no processo, mas seu trabalho interfere de modo indireto, devido ao fato que administra recursos, espaço físico e

organiza questões administrativas. Para dar forma a esta posição dos pesquisados, trago Leticia, que concluiu:

Acredito que ele [coordenador do polo] é importante sim, como um profissional articulador desse processo, mas não norteador, a atuação do coordenador do polo não é isolada, ele se efetiva com o apoio de vários profissionais que ali atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do questionário aplicado ao grupo de formandos do curso de Pedagogia do Polo Universitário Extremo Meridional verificou-se o quanto a participação e envolvimento do coordenador é importante na articulação e funcionamento de um curso presente no polo. Além da parte administrativa e estrutural, a dinâmica e a agilidade com que se mostra diante de dificuldades que se apresentem, como durante uma aula presencial, por exemplo, é vista pelos estudantes como uma ação que beneficia o seu processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente propício para que se desenvolvam as habilidades e as competências.

Como um articulador num processo educacional onde a autonomia, o distanciamento físico dos professores, o envolvimento com novas tecnologias e novas formas de relações, conforme apresentado nos questionários respondidos, o coordenador está habilitando profissionais cientes de seu papel na sociedade; com olhar crítico e investigador diante das diversas situações as quais se apresentem; com objetivos claros quanto ao seu papel de educador e na forma de organização pedagógica; capazes de refletirem sobre sua prática; comunicativos e passíveis de trocas de experiências, agregando e disseminando ideias, sendo capazes, portanto, de construir seu conhecimento através de suas habilidades pessoais, interagindo com seu meio sócio-cultural e econômico.

REFERÊNCIAS



BARREIRO, Daniel Luis et al. *A Questão da Legislação Nacional de EaD*. Disponível em: www.unesp.br/proex/ead/resumos/paperlegislacao.doc. Acesso em: mai. 2011.

BERTANI, Januária Araújo. *Saberes Docentes: iniciando uma pesquisa nos cursos de Licenciatura em Matemática*. Disponível em: periodicos.uesb.br. Acesso em: mai. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Distrito Federal: Senado, 1988.

CERNY, Roseli Zen. *Formação de Professores na Modalidade a Distância: a gestão pedagógica na perspectiva da gestão democrática*. Florianópolis, v. 10, p. 87-103, jul/dez. 2009.

Decreto nº5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: WWW.portal.mec.gov.br. Acesso em: mai. 2011.

Disponível em: WWW.capes.gov.br. Acesso em: mai. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas Públicas da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios?* Campinas, v.29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FAGUNDES, Léa da Cruz. *A Formação de Professores na Licenciatura Presencial e na Licenciatura a Distância: semelhanças e diferenças*. In: Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, p. 67-78, 2006.

GOMES, Carmenísia Jacobina; LOPES, Ruth Gonçalves de Faria. *Gestão de Sistemas de Educação a Distância- A Teoria e a Prática no Contexto de um programa de Formação de Especialistas em Ambiente Internet*. 3º Curso de Especialização em educação Continuada e a Distância 1999-2000.

IRIONDO, Walter; RIBEIRO, Luciano. *Gestão Pública no Contexto da EAD- Unidade III-A Conversão do Conhecimento Organizacional*. Universidade Federal de Pelotas. Jun.2010.

Lei Nº4.161, de 04 de Abril de 2008. Dispõe sobre a implementação do Pólo de Ensino Universitário Extremo Meridional.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: WWW.planalto.gov.br. Acesso em: mai. 2011.

MAGALHÃES, Cláudia Oliveira. *A Dimensão Ética na Formação de Professores em Pedagogia*. Disponível em:



WWW.saomarcostatuape.com.br/portal2/pos/.../dissertacao_21.pdf. Acesso em: mai. 2011.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo et al. *Utilização Didática de Objetos Digitais de Aprendizagem na Educação On-line*. Disponível em: WWW.redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71510106.pdf. Acesso em: mai. 2011.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. *Educação a distância e sua contribuição na mudança de paradigmas educacionais na formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, p. 79-85, 2006.

OLIVEIRA, Daniela Motta. *Formação de professores a distância: estratégia política para velhos desafios*. Juiz de Fora. V.9, P.51-59, jan/dez.2007.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. *As Políticas Públicas para a Formação de Professores: uma avaliação de suas repercussões nas "formas" de organização do trabalho pedagógico de instituições de ensino superior*. Disponível em: www.simposioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC14.pdf. Acesso em: març. 2011.

VARGAS, José Eduardo Nunes; LIMA, Rosimeire Simões. *Função Social do Gestor de Polos*. Universidade Federal de Pelotas, 2011.



INTEGRAÇÃO HIPERMIDIÁTICA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE A DISTÂNCIA EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Fabiane Sarmiento Oliveira Fruet¹
Miguel Alfredo Orth²

Palavras-chave: Educação a Distância, Formação continuada docente, Hipermídia Educacional.

Resumo: Este artigo problematiza o potencial da integração hipermidiática de tecnologias educacionais na formação continuada docente a distância em Mídias na Educação sob responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria. Para demonstrar como se pode desenvolver isso na prática, foram selecionadas duas aulas de duas disciplinas desse curso mediadas pelo Moodle oferecidas no primeiro semestre de 2011. Assim, foi realizado um estudo com base na abordagem qualitativa por meio da observação participante, no qual se observou que essa integração potencializa a interação dialógico-problematizadora, a interatividade e o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. Além disso, o acesso à informação pelos *links* se assemelha à operação da mente humana, a qual opera por associação cognitiva. Desse modo, percebeu-se que a navegação em uma hipermídia educacional respeita o ritmo e as maneiras de aprendizagem de cada sujeito. Pois, possibilitou que os temas a serem estudados fossem acessados de forma não linear, de acordo com o próprio interesse, e por meio de diferentes mídias. Isso viabilizou para os professores-cursistas diversas associações entre conteúdos inter-relacionados, o qual proporcionou a ampliação da visão sobre os assuntos educacionais abordados naquelas disciplinas e, posteriormente, a aplicação do conhecimento para diferentes situações do âmbito escolar.

Considerações Iniciais

Nos últimos anos, o avanço do conhecimento científico-tecnológico proporcionou o surgimento de inúmeras tecnologias, as quais ampliaram as possibilidades de comunicação e de informação em rede entre as pessoas.

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Pelotas - <fabysoliveira@gmail.com>

² Doutor em Educação, Universidade Federal de Pelotas - <miorth2@yahoo.com.br>

Essas novas ferramentas tecnológicas e a sua inclusão na sociedade assumem uma função cada vez mais importante para o desenvolvimento mundial. Devido a isso, percebe-se que a educação é desafiada a ousar e alcançar o objetivo de promover um ensino de qualidade mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), principalmente, pelo computador conectado na Internet.

Por esse motivo, acredita-se que seja fundamental o desenvolvimento e a aplicação de ações mais adequadas para potencializar o processo ensino-aprendizagem da docência, aliando teorias, metodologia e tecnologia. Para isso, é essencial que os professores estejam preparados para integrar esses recursos tecnológicos no âmbito educacional, uma vez que “o mundo contemporâneo exige que os profissionais estejam sempre em processo de formação” (GONÇALVES; NUNES, 2006, p. 2), para que possam acompanhar as constantes evoluções de seu ambiente e ferramentas de trabalho.

Desse modo, entende-se ser necessário que os professores tenham habilidades distintas para apresentar as informações, planejar, desenvolver e avaliar estratégias de ensino-aprendizagem ao selecionar tecnologias que sejam mais adequadas para determinado contexto escolar e sempre problematizá-las (DE NARDIN, FRUET; BASTOS, 2009). Ou seja, tenham fluência tecnológica (BRASIL/MCT, 2000), a qual pode ser desenvolvida por meio de formações continuadas que abordem sobre tecnologia na educação.

Nesse sentido, o curso de formação continuada docente (pós-graduação *latu sensu*) em Mídias na Educação³ vai ao encontro dessa proposta, pois está sendo amplamente oferecido em várias Instituições Federais do Brasil com vistas a propiciar formação a distância de profissionais em educação, em especial professores da Educação Básica,

³ Esse curso é um programa do Governo Federal e está sendo desenvolvido em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Ministério da Educação (MEC). Além disso, é importante destacar que esse curso, na maioria das instituições, é mediado pelo Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*).



voltada a potencializar a integração pedagógica das TIC na educação escolar.

Assim, este artigo problematiza o potencial da integração hipermediática⁴ das tecnologias no referido curso⁵, propiciando um diálogo fecundo sobre o assunto. Para isso, apresenta, no item 1, algumas considerações referentes aos recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem e, no item 2, dois exemplos de disciplinas desse curso que organizam o conteúdo a ser estudado de maneira hipermediática no Moodle.

1. Recursos tecnológicos na educação

A educação é o elemento-chave na educação cidadã de uma sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado (BRASIL/MCT, 2000). Desse modo, ensinar

[...] significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para “aprender a aprender”, de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (BRASIL / MCT, 2000, p. 45).

Então, acredita-se na importância de explorar ao máximo as potencialidades tecnológicas e educacionais, visto que, conforme afirma

⁴ A integração hipermediática, na Educação, acontece quando há o acoplamento computadorizado de diferentes mídias (textos, hipertextos, imagens, vídeos, animações, simulações, entre outras) em uma interface interligadas, geralmente, por *links*, com um determinado propósito educacional. O que se constitui em uma hiperídia educacional.

⁵ É importante salientar que as duas disciplinas apresentadas, neste trabalho, foram implementadas no curso de Mídias na Educação, no primeiro semestre de 2011, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disciplinas estas em que a autora deste artigo trabalhou como tutora a distância.

Coutinho (2005), o mundo da era digital necessita que o conhecimento seja disponibilizado de maneira ativa, flexível, adaptável a situações que se alteram constantemente. Devido a isso, "requer um sujeito com maior competência crítica, habilidade e rapidez não só no acesso às informações, mas na sua seleção, e sobretudo na reelaboração dos conhecimentos" (CATAPAN, 2003, p.142).

Dessa maneira, segundo Caparróz e Lopes (2008),

Os cursos de formação de professores têm o desafio de alfabetizar tecnologicamente esse docente por meio de orientações baseadas em práticas reflexivas e participação crítica, levando-o a perceber as tecnologias como meio e possibilidade de ampliar os espaços educacionais, descentralizar o acesso ao saber, modificar a lógica da comunicação, aproximar professores e alunos (CAPARRÓZ; LOPES, 2008, p.50).

Isso proporcionará a reflexão das próprias concepções de ensino-aprendizagem e seu posicionamento frente a esse processo mediado pelas TIC.

Pensando nisso, entende-se que a integração hipermediática das tecnologias no Moodle apresenta subsídios para potencializar o ensino-aprendizagem na Educação a distância (EaD). Uma das características mais importantes da hipermídia, de acordo com Salgado (2008), é a possibilidade de interligar dados, por meio de diferentes formas de linguagem, de modo que se possa realizar a leitura (o acesso às informações, a navegação), conforme o interesse de cada sujeito. Pois, no mundo contemporâneo, cada vez mais se torna necessário esse entrelaçamento de saberes.

A partir disso, percebe-se que

[...] a organização da hipermídia apresenta semelhanças com a maneira que os seres humanos pensam; ou seja, por associação. Com isso, percebemos que para a realização da leitura problematizadora, a hipermídia proporciona uma operação por associação não linear e rápida, em que se pode organizar "trilhas" relacionadas entre si, como uma rede

conceitual, e também revisitar informações, o que potencializa a flexibilidade cognitiva [...]. Assim, esse recurso tecnológico está associado a "velocidade de ação" (como leitura e compreensão), "seleção por associação" e "velocidade e flexibilidade". (FRUET, 2010, p.45)

Nesse sentido, no item 2, apresenta-se dois exemplos de como foi realizada a integração hipermediática em duas disciplinas do curso de Mídias na Educação, bem como discute o potencial dessas atividades para o contexto educacional.

2. Integração hipermediática das tecnologias educacionais

Foi realizado um estudo com base na abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) por meio da observação participante (BECKER, 1997) a fim de investigar a integração hipermediática das tecnologias educacionais na formação continuada docente a distância no curso de Mídias na Educação (UAB-UFSM). Dessa forma, pesquisou-se se essa integração propicia o desenvolvimento da interação dialógico-problematizadora (FREIRE, 2002) entre professores-cursistas e colegas de curso, professores-cursistas e professora-tutora, da interatividade entre professor-cursista e computador conectado na Internet e da flexibilidade cognitiva⁶.

Para isso, foram selecionadas duas aulas de duas disciplinas mediadas pelo Moodle⁷ desse curso oferecidas no primeiro semestre de 2011, que organizaram o conteúdo escolar de maneira hipermediática: Material impresso no currículo escolar e Multimídia Educacional e Produção de Hipertexto na Educação (ver item 2.1). O desenvolvimento (avanços e dificuldades) dos cursistas, nessas disciplinas, foi possível observar através do diálogo ocorrido nos fóruns, das mensagens individuais trocadas com a

⁶ Neste trabalho, o conceito de flexibilidade cognitiva é embasado na teoria da flexibilidade cognitiva (TFC) de Spiro et al. (1990, 2006) que visa à aplicação de conhecimentos em diferentes situações. O Moodle é fundamentado na TFC (ANTONENKO; TOY; NIEDERHAUSER, 2004).

⁷ Disponível em: <<http://cead.ufsm.br/moodle/>>

professora-tutora e também pelos trabalhos realizados por eles e postados no ambiente.

Pode-se observar, na Figura 1, uma parte da interface inicial, no Moodle, da disciplina Material impresso no currículo escolar. Percebe-se que as Unidades 1 e 2 foram organizadas no ambiente com a descrição das etapas do que foi estudado e foram incluídas ferramentas de recursos como inserir rótulo com orientações da unidade, *links* a um arquivo ou site (*Cronograma das atividades, Vídeo – A História da Palavra Escrita, Unidades 1 e 2 Módulo – “Material Impresso”*) e atividades de fórum como a *Atividade 1 – A importância do livro* e envio de tarefa como a *Atividade 3 – Formas de trabalhar com texto no meio digital*.



Figura 1. Parte da interface inicial, no Moodle, da disciplina Material impresso no currículo escolar.

Fonte: <<http://cead.ufsm.br/moodle/course/view.php?id=3084>>

Além disso, nota-se que, ao clicar no *link* denominado *Unidades 1 e 2 Módulo – “Material Impresso”* (Figura 1), o professor-cursista é direcionado para uma hipermissão educacional denominada *Mídia Material Impresso* (Figura 2).



Figura 2. Hipermídia educacional Mídia Material Impresso

Fonte: <http://cead.ufsm.br/moodle/file.php/3084/disciplinas/BASICO_EAD_1302_Material_Impresso/imp_basico/index.html>

A Figura 2 ilustra duas interfaces da hipermídia educacional. A da esquerda é a interface inicial com várias hiperligações. Ao clicar em Mídias Impressas na Sala de Aula (interface à esquerda), abre a interface que aparece à direita. Percebe-se, nessa interface, também inúmeros *links* no *menu* à esquerda, no botão para retornar à interface inicial, nos botões acima do texto (*Introdução, Assuntos, Atividades*), além de *links* ao longo do texto que dão acesso a outras páginas com diferentes mídias, interligando as informações referentes ao conteúdo a ser aprendido. As setas, na Figura 2, foram incluídas a fim de mostrar uma das possibilidades de navegação nessa hipermídia.

A Figura 3 ilustra parte da interface inicial, no Moodle, da disciplina Multimídia Educacional e Produção de Hipertexto na Educação.

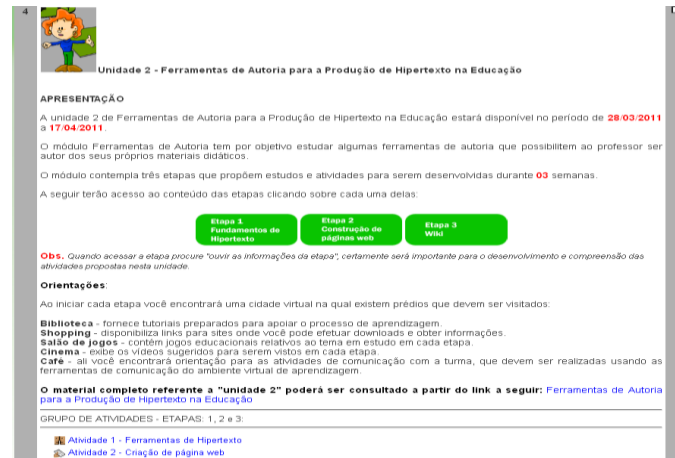


Figura 3. Parte da interface inicial, no Moodle, da disciplina Multimídia Educacional e Produção de Hipertexto na Educação.

Fonte: <<http://cead.ufsm.br/moodle/course/view.php?id=3085>>

Essa disciplina apresenta uma estruturação da interface inicial muito similar com a anterior (Figura 1), com a inclusão de recursos como: inserir rótulo e *links* a um site (*Etapa 1 Fundamentos do Hipertexto, Etapa 2 Construção de página web, Etapa 3 Wiki, Ferramentas de autoria para a Produção de Hipertexto na Educação*) e atividades de fórum (*Atividade 1 – Ferramenta de Hipertexto*) e tarefa (*Atividade 2 – Criação de página web*). Os três *links* que aparecem em verde, na Figura 3, direcionam para uma hipermídia educacional sobre mídia informática (Figura 4).

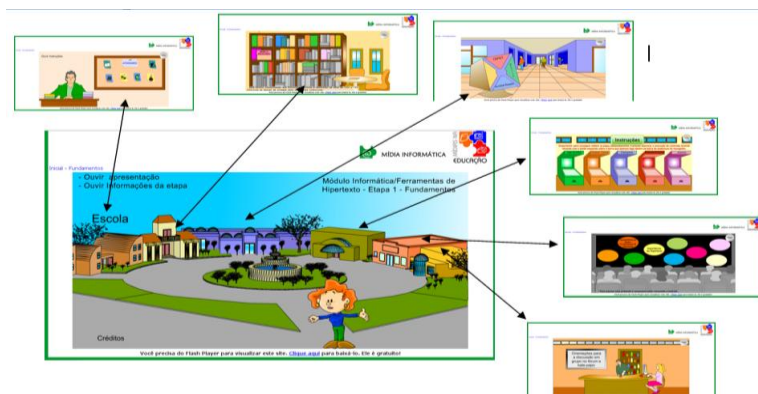


Figura 4. Hipermídia educacional Mídia Informática

Fonte: <<http://www2.cefetr.br/midiasedu/etapa1/index.htm?ID=1>>

A hipermídia educacional Mídia Informática (Figura 4) foi organizada como se fosse uma cidade com imagens de prédios com vista a tentar

aproximar, por meio do visual, os conteúdos a serem abordados com o cotidiano do professor-cursista. Do lado esquerdo para a direita dessa hipermídia, há, respectivamente, a escola, a biblioteca, o *Shopping Center*, a sala de jogos, o cinema e o Café. Ao clicar nas construções, o professor-cursista é direcionado para outra interface que simula o interior de cada um desses locais, conforme se pode visualizar pela direção das setas incluídas na Figura 4. Em cada uma dessas interfaces, constam orientações para navegação nos *links* e botão para voltar à página inicial da hipermídia.

Nesse material, também foi utilizado áudio nas interfaces inicial e da escola para narrar as informações referentes ao conteúdo a ser estudado (*Ouvir apresentação, Ouvir informações da etapa*) e, concomitantemente, aparece, no formato de balões de texto, o que a personagem da hipermídia está falando. Isso é positivo, porque há possibilidade de ouvir e ler as informações ao mesmo tempo, o que potencializa a aprendizagem, além de não prejudicar o entendimento de quem não possui áudio no computador. Por meio do botão *Parar som*, caso alguma informação não tenha ficado muito clara, pode-se pausar o áudio e ouvir novamente desde o início, conforme destacado pela seta na Figura 5.

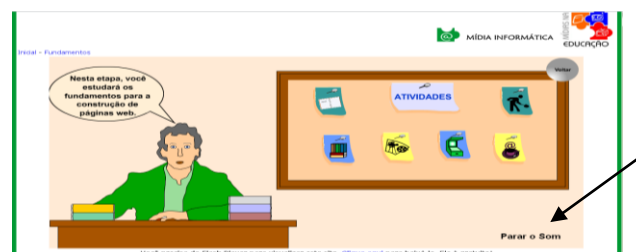


Figura 5. Interface referente à Escola da Hipermídia educacional Mídia Informática

Fonte: <<http://www2.cefetrs.tche.br/midiasedu/etapa1/index.htm?ID=1>>

A interface referente à Escola da hipermídia educacional Mídia Informática (Figura 5) apresenta a imagem do professor orientando os professores-cursistas para a realização das atividades, o que remete a uma sala de aula. Observa-se que no quadro há vários *links* que levam a outras

interfaces inclusive dentro dos locais disponíveis na interface inicial. Esses vários caminhos de navegação possibilitam o acesso interligado de informações.

A partir dos exemplos apresentados nas Figuras 1 e 3, pode-se notar que o Moodle possibilita a integração hipermediática nas disciplinas dos cursos. Isso viabiliza a interação dialógico-problematizadora, a interatividade e o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva. Devido a essa característica, foi organizada atividade de estudo⁸, nesse ambiente, em “que a sua construção [foi] direcionada a fim de aproveitar ao máximo as possibilidades de interatividade que a Internet propicia, bem como a utilização das diversas linguagens, textual, visual, hipertextual e audiovisual” (ZOSCHKE et al., 2005, p.4).

Além disso, foram promovidas situações em que o ensino-aprendizagem fosse baseado em problemas referentes à educação mediada pelas mídias, os quais instigassem a reflexão dos professores-cursistas e possível resolução desses problemas, por meio de uma interação realizada nos fóruns entre os envolvidos nesse processo e também pela postagem de trabalhos no Moodle. O que objetivou desenvolver a flexibilidade cognitiva deles para (re)adaptar o que foi aprendido no curso para aplicá-lo em novas situações escolares que se alteram a cada dia. Nesse sentido, concorda-se com Spiro et al. (1989 apud SOUSA, 2004), quando consideram essencial a aplicação de conhecimentos, porque, cada vez mais, os sujeitos, para terem êxito, não podem apenas reproduzir os conhecimentos adquiridos. Precisa-se ter a capacidade de associar esses conhecimentos, para que se possa aplicá-los a inúmeras situações.

Conforme afirma Vygotsky (1991), é nas interações com os outros sujeitos que se constroem os conhecimentos, os quais permitem o desenvolvimento mental e social. Assim, Antonenko, Toy e Niederhauser (2004, p.4 – *tradução nossa*) destacam que o “Moodle promove um

⁸ De acordo com Davidov (1988), atividade de estudo é um conjunto de ações e operações mentais ou práticas a serem desenvolvidas pelo sujeito.

discurso social na aprendizagem por meio das ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona [...]”, como a ferramenta fórum. Isso viabiliza o que Porto (2003) defende, ou seja, “as discussões sobre questões epistemológicas e metodológicas no coletivo auxiliam ao professor adquirir elementos para pensar a escola em geral, o trabalho de sala de aula e as relações permeadas por ele (PORTO, 2003, p.7).

A partir dessas constatações, percebeu-se também que esse tipo de ambiente hipermidiático trouxe benefícios para o processo de formação continuada docente a distância ao permitir que o professor-cursista se familiarizasse com as TIC, visto que cada vez mais ele irá deparar-se com essas tecnologias no próprio cotidiano. Dessa forma, ao percorrer tanto uma disciplina no Moodle (organizada de acordo com as Figuras 1 e 3) como uma hipermídia educacional (Figuras 2 e 4), foi possível ser estabelecido, conforme o próprio interesse do cursista, diversas

[...] associações entre os assuntos inter-relacionados, mediante uma exploração ativa que favorece a ampliação de sua visão sobre um determinado tema de estudo, sua capacidade de associar ideias e a integração de novos conceitos em sua estrutura cognitiva (MACHADO; SANTOS, 2004, p.83).

Isso contribuiu para o desenvolvimento de estruturas cognitivas flexíveis, permitindo que conceitos e temas educacionais não fossem tratados de forma linear e em um só direcionamento, de forma a propiciar a aplicação do conhecimento para diferentes situações vivenciadas em sala de aula. Assim, pode-se notar que, no Moodle, o conhecimento escolar pode ser organizado de maneira semelhante à operação da mente humana, a qual opera por associação cognitiva. O que apresentou subsídios para potencializar tanto o ensino quanto a aprendizagem referente à inclusão das mídias na educação.



Considerações finais

Entende-se que um ensino baseado apenas na transmissão-recepção, em que o Moodle se converta em mero repositório de conteúdo, necessita ser superado por uma educação mediada pelos recursos tecnológicos que possibilitem a participação ativa dos cursistas através da interação dialógico-problematizadora em processos dinâmicos e flexíveis.

Como se pode observar neste estudo, o Moodle apresenta grande potencial para desenvolver ações fundamentais para a educação na perspectiva da flexibilidade cognitiva e dialógico-problematizadora. Visto que propicia, por meio da integração de diferentes mídias, a simulação de situações-problema contextualizadas, o que gera elementos inovadores no âmbito do ensinar-aprender. Devido a isso, considera-se essencial que o planejamento de atividades de estudo mediadas pelas tecnologias seja organizado pelo professor de maneira que privilegie a integração hipermediática, a interação dialógico-problematizadora, em que professor e cursistas problematizem os conceitos educacionais e os contextualizem com as próprias vivências, e o envolvimento deles em torno desses conceitos a fim de mobilizar o interesse para aprender.

Assim, no contexto em que foi realizada a observação participante, pode-se concluir que o acesso a um ambiente hipermediático, estruturado como as aulas referidas no item 2 deste trabalho, podem despertar motivos e interesses, para que instigue o sujeito à aprendizagem, além de permitir que se desenvolva inúmeras ações e operações, as quais são as estruturas da atividade de estudo. E, ao problematizar e desafiá-los através do diálogo, possibilita-se um maior envolvimento deles nos conteúdos científico-pedagógicos, nos problemas a serem solucionados e nas estratégias de resolução.

Referências

ANTONENKO, P.; TOY, S.; NIEDERHAUSER, D. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment: What Open Source Has To Offer. In:



Association for Educational communications and technology, 27, Chicago. 2004.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Capítulo 4 - Educação na Sociedade da Informação Sociedade da Informação no Brasil. **Livro verde**. org. T. Takahashi. Brasília, Setembro 2000.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

CAPARRÓZ, A. S. C; LOPES, M. C. P. Desafios e perspectivas em ambiente virtual de aprendizagem: inter-realções formação tecnológica e prática docente. **Revista Educação, formação e tecnologia**. v.1, novembro de 2008.

CATAPAN, A. H. Pedagogia e tecnologia: a comunicação digital no processo pedagógico. In: Educação, 2003, Porto Alegre, v. 26, n. 50, **Anais...**, Porto Alegre, 2003.

COUTINHO, C. P. **Construtivismo e investigação em hipermédia**: aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. Universidade do Minho, Portugal, 2005.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Progreso, 1988.

DE NARDIN, A. C.; FRUET, F. S. O.; DE BASTOS, F. da P. Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre. **Revista Renote**. v.7, n.3, dezembro de 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRUET, F. S. O. **Atividades de Estudo Hipermidiática mediadas por Ambiente Virtual de Ensino- Aprendizagem livre**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM/PPGE. 2010.

GONÇALVES, M. T. L.; NUNES, J. B. C. Tecnologias de informação e comunicação: limites na Formação e prática dos professores. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**.



29ª. Reunião anual da ANPEd, 2006, Caxambú, MG, **Anais...**, Caxambú, MG, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, D. I.; SANTOS, P. L. V. A. da C. Avaliação da hipermídia no processo de ensino e aprendizagem da física: o caso da gravitação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 75-100, jan./jun. 2004.

PORTO, T. M. E. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In:_____. (Org.). **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM Editora, 2003.

SALGADO, L. A. Z. Hipermídia: a Linguagem Prometida. In: Sociedade brasileira de estudos interdisciplinares da comunicação e congresso brasileiro de ciências da comunicação, 31, 2008, Natal, **Anais...**, Natal, 2008.

SOUSA, A. A. A.de. **Aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao 1º Ciclo do Ensino Básico Um Estudo Sobre a Qualidade do Ambiente**. 2004. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

SPIRO, R. J.; JEHNG, J. Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the nonlinear and multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In: NIX, D.; SPIRO, R. J. (Eds.), **Cognition, education, and multimedia**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. p. 163-205.

SPIRO, R. J.; COLLINS, B. P.; RAMCHANDRAN, A. R. Modes of openness and flexibility in Cognitive Flexibility Hypertext learning environments. In: B. Khan (Ed.), **Flexible learning in an information society**. Hershey: Information Science Publishing, p. 18-25, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZOSCHKE, A. C. et al. O ensino semi-presencial e as características do aluno virtual – uma nova experiência de ensino no curso de Administração



da Universidade Regional de Blumenau. In: CONVIBRA, 2005, Blumenau,
Anais..., Blumenau, 2005.



A EAD VAI PARA A ESCOLA... E AGORA? O ESTÁGIO CURRICULAR EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM EAD DA UFSM

Marcus Vinicius Liessem Fontana¹
Vanessa Ribas Fialho²

Palavras-chave: estágios, licenciaturas em espanhol, educação a distância.

Resumo: A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um projeto que constitui uma parceria entre o Governo Federal, representado pelo MEC e pela CAPES, e instituições públicas de ensino superior a fim de expandir, democratizar e interiorizar os cursos de graduação e pós-graduação. Da mesma forma que a UAB, projetos como a REGESD - Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância, almejam esse objetivo. A Universidade Federal de Santa Maria está inserida nos dois projetos e, para atendê-los, criou dois Cursos de Licenciatura em Espanhol e Literaturas EaD. Apesar de estarem vinculados aos dois diferentes projetos, os cursos compartilham o Projeto Pedagógico e ambos tiveram sua primeira edição em 2009. Neste ano de 2012, seus alunos começam a passar pela experiência do estágio. No presente artigo, apresentamos todo o planejamento que foi desenvolvido ao longo do ano de 2011 para que os estágios pudessem ter êxito: a elaboração de materiais, o modelo de orientação, o registro das aulas, enfim, todo o processo que é tão habitual no estágio curricular dos cursos presenciais, mas que exige um profundo estudo e uma ampla reformulação quando se trata da EaD.

Introdução

O Decreto 5800 de 2006 regulamentou o mais notório projeto nacional de Educação a Distância (EaD), a Universidade Aberta do Brasil ou, simplesmente, UAB (DIAS e LEITE, 2010). Entre suas propostas fundamentais estão a expansão, a democratização e a interiorização dos cursos de graduação e pós-graduação, criando a possibilidade de acesso a pessoas que antes jamais sonhariam em frequentar um curso universitário,

¹ Universidade Federal de Santa Maria - marcusfontana2011@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria - vanessafialho@gmail.com

devido às enormes dimensões do Brasil, suas distâncias e os altos custos de deslocamento.

A UAB, entretanto, não é a única face da EaD no país. No Rio Grande do Sul, por exemplo, em 2005, foi gestada uma proposta visando à qualificação de professores em serviço, denominada REGESD - Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância. A proposta foi ao encontro da Resolução FNDE/CD - nº 34, de 9 de agosto de 2005, parte do Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura) promovido pelo Ministério da Educação.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) inseriu-se em ambos os projetos e, para atendê-los, criou dois Cursos de Licenciatura em Espanhol e Literaturas EaD. Ainda que vinculados a projetos distintos, os cursos compartilham o Projeto Pedagógico: têm o mesmo elenco de disciplinas obrigatórias, embora apresentem variações nas disciplinas complementares ou optativas, a mesma duração, os mesmos formatos de avaliação etc. Além disso, hoje, os profissionais que trabalham nas duas frentes partilham conhecimentos, experiências e materiais, criando uma rede colaborativa que tem promovido avanços consideráveis nas práticas pedagógicas dos dois cursos.

Outro aspecto que coincide nos dois projetos é o início de suas atividades: ambos começaram efetivamente suas aulas no primeiro semestre de 2009, muito embora o curso vinculado à UAB já tenha tido duas edições posteriores, enquanto o da REGESD é um curso de edição única. Neste ano de 2012, os alunos da REGESD e os alunos da primeira edição do curso da UAB começam a passar pela experiência do estágio, momento sempre delicado num curso de Licenciatura, cheio de expectativas e incertezas, não só por parte dos alunos, mas também por parte de professores e da própria coordenação, uma vez que se trata de todo um novo cenário, envolvendo muitos mais atores que a simples interação professor/aluno em sala de aula presencial e a complexidade de uma organização que envolve várias cidades espalhadas pelo estado.



Para minimizar as dificuldades que certamente surgirão no decorrer desses estágios, ao longo do ano de 2011 o grupo de pesquisa *EaD, ELE e Complexidade: as teorias do Pensamento Complexo aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira em Educação a Distância*, orientado pelos mesmos coordenadores dos dois cursos e envolvendo vários professores que neles trabalham, discutiu, em suas reuniões, inúmeras propostas de trabalho, possibilidades e linhas de ação para que a primeira experiência de estágio dos dois projetos pudesse ocorrer com o mínimo possível de incidentes. Neste artigo, apresentamos todo o planejamento desenvolvido pelo grupo: a elaboração de materiais, o modelo de orientação, o registro das aulas, enfim, todo o processo que é tão habitual no estágio curricular dos cursos presenciais, mas que exige um profundo estudo e uma ampla reformulação quando se trata da EaD.

As disciplinas

Conforme determina a Resolução CNE/CP nº2 do Conselho Nacional de Educação, publicada em 2002, a carga horária total dos estágios curriculares nos cursos de graduação em licenciatura é de, no mínimo, 400 horas. Nos PPCs dos cursos em questão, essa carga horária está dividida em quatro disciplinas de 105 horas cada, totalizando 420 horas. No sétimo semestre, os estudantes têm as disciplinas de Estágio Supervisionado I – Ensino Fundamental e Prática Docente I. No oitavo, as disciplinas são Estágio Supervisionado II – Ensino Médio e Prática Docente II.

Como nos PPCs os perfis dessas quatro disciplinas não estavam claros, apresentando objetivos, ementas e conteúdo programático praticamente iguais, o primeiro trabalho do grupo de pesquisa foi o de deixar claras as características e funções de cada disciplina. Assim, as duas disciplinas de Estágio Supervisionado converteram-se no momento concreto da prática em sala de aula, envolvendo observações e ação pedagógica, enquanto as duas disciplinas intituladas Prática Docente passaram a ser disciplinas de apoio, cujo objetivo central é problematizar e buscar soluções para as situações encontradas na sala de aula pelos estagiários.

Na próxima seção, explicamos como ficaram estruturadas as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Estágio Supervisionado I e II

Estas disciplinas, conforme mencionado, têm um caráter eminentemente prático. Elas correspondem aos momentos em que os alunos estarão na escola, vivenciando sua realidade. É a etapa dos estudos que oportuniza o "treinamento da teoria aprendida em sala de aula e possibilita ao estudante a observação da realidade na profissão pela qual optou" (BIANCHI, ALVARENGA e BIANCHI, 2012, p. 85).

Os estágios se desenvolvem ao longo de quinze semanas, durante as quais os acadêmicos deverão cumprir, no mínimo, 3 horas de observação em sala de aula e 12 horas de prática efetiva, assumindo o papel de regentes de uma determinada turma. Para levar isso a cabo, os estagiários são orientados por professores de reconhecida experiência em sala de aula, numa proporção de 1 orientador para 10 estagiários, seguindo os moldes estabelecidos pela CAPES.

As interações para orientação são realizadas predominantemente através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle, onde os alunos inserem seus planos de aula e recebem o *feedback* de seus orientadores, por escrito. Esse, entretanto, não é o único canal. Os orientadores também se utilizam de webconferências, quando querem conversar com todo o grupo de estagiários, ou outras ferramentas de comunicação síncrona para conversar com seus orientandos individualmente, como o Skype, o MSN e mesmo o sistema de chat do próprio Moodle, conforme sugestões de especialistas, entre os quais, Moore e Kersley (2010) e Mattar (2012), o que assegura a flexibilidade no atendimento dos alunos (ROSINI, 2007, p.76).

Para ter uma visão mais clara de como funciona o estágio, entretanto, é importante compreender cada um dos atores aí envolvidos. Nas próximas seções vamos tratar do papel do professor pesquisador, dos orientadores, dos tutores e dos próprios estagiários, para que toda essa dinâmica funcione adequadamente.



O pesquisador

Dentro do modelo de EaD assumido pela UFSM, um papel importantíssimo é o do professor pesquisador ou conteudista. Sua função, nas disciplinas em geral, é a de elaborar o caderno didático, ou seja, desenvolver o conteúdo que será tratado em cada cadeira do curso, de acordo com seu PPC, uma espécie de guia que os alunos possam consultar e que sirva de norte para seus estudos.

Nas disciplinas de estágio, em especial, o caderno didático tem características um tanto diferentes. Ele não apresenta exatamente conteúdos, mas reúne um conjunto de documentos necessários para a realização do estágio, como modelos de plano de ensino e planos de aula, relatório de observação de aula, relatório de conclusão de estágio, formulário de controle de presenças, carta de apresentação à escola e carta de autorização de estágio, tabela com critérios de avaliação etc.

O pesquisador também fica responsável por distribuir esse material no ambiente, criando um leiaute agradável e de fácil acesso para os alunos e para os orientadores. Além disso, deve trabalhar em conjunto com os orientadores, atualizando o ambiente e discutindo os instrumentos elaborados, a fim de ir aperfeiçoando-os dentro das necessidades práticas encontradas.

Os orientadores

Este papel é o único que apresenta alguma diferença entre os projetos UAB e REGESD nos Cursos de Licenciatura em Espanhol da UFSM. Segundo a orientação da CAPES, o curso vinculado à UAB trabalha com os chamados professores formadores como orientadores. Professores formadores são profissionais com experiência em ensino superior e vínculo com Mestrado, pelo menos. No curso ligado à REGESD, em virtude do projeto elaborado, a orientação é dada por professores tutores a distância. Os tutores necessitam ter experiência de ensino básico e graduação na área do curso. Esses professores, entretanto, são acompanhados por um

formador, que organiza os trabalhos, tira as dúvidas e, enfim, auxilia seus colegas na resolução dos problemas e das dificuldades que vão surgindo. Seja como for, o trabalho dos orientadores, formadores ou tutores, é um trabalho em equipe. Há uma constante troca de informações, através do AVA e de todas as ferramentas de comunicação disponíveis, e tudo é realizado de forma coordenada e colaborativa (ROSINI, 2007, p.75), respeitando-se, claro, as características particulares dos professores envolvidos.

Aos professores orientadores cabe:

- a. fazer, no mínimo, uma reunião inicial com todos os seus orientandos, via webconferência ou presencialmente, conforme as possibilidades, para dar as instruções gerais do trabalho a ser realizado.
- b. realizar os contatos com as escolas. Estes contatos devem ser realizados antes do início do estágio, preferencialmente no semestre anterior, através de e-mail e telefone, conforme lista de contatos enviada pelos tutores presenciais.
- c. ler, orientar e avaliar os relatórios de observação, o plano de ensino, os planos de aula e o relatório final de estágio. As orientações dos professores orientadores são dadas por escrito, por meio do mesmo Moodle. Isso não impede que orientador e estagiário tenham encontros extras, via sistemas de comunicação síncrona.
- d. fazer uma reunião geral com seus orientandos, ao final da disciplina, a título de avaliação do trabalho realizado.
- e. enviar à coordenação as notas de seus orientandos.

Junto com os orientadores, trabalham os tutores presenciais, peças-chave para o bom funcionamento de qualquer curso a distância. Vejamos quais são as responsabilidades desses profissionais no que tange ao estágio curricular obrigatório.

Os tutores presenciais

Assim como a EaD conta com tutores a distância, que interagem com os alunos por meio do Moodle, tratando da orientação e do *feedback*, os cursos a distância contam com os tutores presenciais, professores que trabalham nos polos, centros situados em cada uma das cidades atendidas pelos cursos, auxiliando pessoalmente aos alunos, orientando-os sobre o uso das ferramentas e intermediando, quando necessário, a comunicação com os outros professores e a coordenação.

No caso específico dos estágios, aos tutores presenciais cabe:

- a. listar as escolas que disponibilizam estágio para a área de espanhol em suas respectivas cidades, fazendo um contato preliminar com essas escolas, informando-se de seu interesse e comunicando das listas aos orientadores, para que possam fazer os contatos finais.
- b. assistir a pelo menos uma das aulas de cada estagiário de seu polo, do que fará um relatório ao professor orientador, emitindo um parecer sobre o que observou.

Como se vê, o tutor presencial representa o curso na sua cidade, desempenhando um importante papel. Resta-nos, entretanto, ver quais são as responsabilidades dos próprios estagiários nesse processo, afinal, são eles os maiores interessados em que tudo transcorra com tranquilidade e que o resultado final seja exitoso.

Os estagiários

Como figuras centrais do processo, aos estagiários cabe:

- a. participar pelo menos de 15 horas-aula em sala de aula, sendo 3 destinadas à observação e 12 à prática docente. Essas 15 horas-aula podem variar para mais em escolas em que as turmas tenham mais de uma hora-aula por semana, mas isso é definido entre orientador e orientando.
- b. apresentar o formulário de controle de presenças a algum responsável da escola (direção, coordenação pedagógica,

secretaria etc.) para que carimbe e assine, confirmando sua presença a cada aula.

- c. postar seus relatórios de observação no Moodle, segundo modelo estabelecido pelo pesquisador.
- d. postar seu plano de ensino e seus planos de aula no Moodle. Os planos de aula devem ser apresentados sempre com no mínimo 1 semana de antecedência.
- e. postar, ao final de todo o trabalho, o relatório final de estágio.

Até aqui, portanto, os papéis que devem ser desempenhados pelos principais atores deste processo de estágio. Na próxima seção, tratamos de aspectos que esclarecem e aprofundam alguns pontos sobre o funcionamento do estágio.

Avaliações e outros aspectos

Um dos pontos que mais preocupam nos estágios em EaD é a avaliação, especialmente porque os orientadores estão distantes, sem condições de acompanhar o processo de criação dos alunos em uma reunião presencial e dependendo do trabalho dos tutores presenciais para a realização da observação de aula do estagiário. Eis mais um dos motivos que põe em evidência a importância do trabalho colaborativo nesta modalidade de ensino. Como instrumentos de avaliação, os estagiários ficam sujeitos a quatro aspectos, basicamente: a nota do relatório de observação, do plano de ensino e dos planos de aula apresentados previamente, o parecer da aula presencial elaborado pelo tutor presencial e o relatório de conclusão de estágio. Cada nota destas tem um peso específico, sempre tendo o cuidado de considerar que o MEC exige que o maior peso seja dado às avaliações presenciais.

Outro problema que pode ser encontrado em algumas cidades pequenas, onde os cursos contam com polos, é a inexistência de escolas suficientes para receber a todos os estagiários. Nesses casos, a prática ocorre através de clubes de língua, em projetos ministrados no turno inverso ao das aulas regulares. Evidentemente, exige-se que se trabalhe

com alunos de nível correspondente àquele do estágio em que o acadêmico está inserido. Excepcionalmente, podem-se aceitar estágios em dupla, desde que ambos os estagiários estejam presentes em todas as aulas, intercalando-se entre dar e observar a aula.

Também há a possibilidade de que estudantes que morem em cidades diferentes das do polo façam o estágio em suas respectivas cidades. Não é incomum que polos regionais reúnam estudantes de várias cidades vizinhas. Ficaria muito caro e complicado em termos de organização, que os estagiários tivessem que se deslocar a outra cidade para ministrar uma ou duas horas-aula. Devido a isso, abre-se esta possibilidade, desde que obtenham autorização para gravar suas aulas, fazendo o registro necessário para que o orientador possa fazer uma avaliação, já que tampouco o tutor presencial poderia ir até cada uma dessas cidades para observar.

Todos esses dispositivos são pensados com a intenção de contornar as dificuldades operacionais que possam surgir no decorrer do estágio. Além disso, entretanto, é preciso refletir especificamente sobre o aspecto pedagógico. Por melhor trabalho que os orientadores façam, é importante que haja um fórum em que os estagiários sintam-se confortáveis para intercambiar suas impressões sobre a prática que está sendo desenvolvida, falar de suas angústias e divulgar os resultados positivos que estejam obtendo. Para isso, os cursos contam com as duas disciplinas de Prática Docente, concomitantes com as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Prática Docente I e II

Esta disciplina, como as demais da EaD, incluindo o próprio Estágio, conta com um pesquisador que prepara o caderno didático e um formador, que, neste caso, é o mesmo, para ministrá-la. O Formador tem o apoio de dois Professores Tutores. A Prática Docente apresenta um caráter reflexivo e é centrada em debates sobre a realidade escolar. Nela, os estudantes têm, pelo menos, dois encontros presenciais nos respectivos polos. Nesses encontros, cada estudante precisa apresentar ao grupo um relato de suas experiências em sala de aula, comentando resultados negativos e positivos.



A intenção é que os acadêmicos possam partilhar o que estão fazendo e encontrar, juntos, soluções para possíveis problemas. Também é uma oportunidade para que troquem materiais. Os dois encontros presenciais de troca de experiências serão filmados pelo tutor presencial e enviados aos professores da disciplina, servindo como elemento de avaliação.

O caderno didático preparado para esta disciplina aborda o ensino do espanhol no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, respectivamente, de maneira teórica e reflexiva, pensando nas implicações do ensino da língua estrangeira para crianças e adultos (no caso do EJA) e discutindo dinâmicas, atividades e materiais didáticos para o ensino básico.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos traçar, de maneira simples e objetiva, um panorama geral das principais iniciativas planejadas para os estágios dos Cursos de Licenciatura em Espanhol e Literaturas da UFSM, nos projetos UAB e REGESD. A maior parte deste planejamento está em fase inicial de implantação, uma vez que o primeiro semestre de 2012 está recém iniciando, porém já é possível notar que muitos mecanismos estão funcionando à perfeição, ao passo que outros precisarão sofrer ajustes. O importante, contudo, é perceber que, por mais complexa que possa ser essa organização, o estágio em EaD, como todo o demais, está mostrando-se algo plenamente factível, pese às críticas que costumam haver a esta modalidade de educação.

Ao longo deste semestre, será feito um acompanhamento bastante estrito com relação aos eventos envolvendo o estágio, procurando-se analisar erros e acertos para ir aprimorando o processo. Ao final desta etapa, deverá surgir um novo relato, trazendo, então, os resultados efetivamente obtidos.



Referências:

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. Manual de Orientação Estágio Supervisionado. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. Educação a Distância: da legislação ao pedagógico. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MATTAR, João. Tutoria e Interação em Educação a Distância. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

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



FUNÇÃO SOCIAL DO GESTOR DE POLOS NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Heloisa Helena Duval de Azevedo¹
José Eduardo Nunes Vargas²
Rosimeire Simões Lima³

Palavras-chave: EaD, polo de apoio presencial, gestor de polo.

Resumo: Este artigo aborda a Educação a Distância (EaD) enquanto espaço de promoção social a partir de uma educação descentralizada, onde a academia abandona seu status de centro de saber, rumo a socialização deste saber junto aos denominados polos de apoio presencial. Neste local a figura do gestor de polos ocupa papel fundamental quando se aborda a qualidade educacional, visto sua função enquanto administrador local, o qual se apresenta composto por discentes e tutores de maneira direta, mas influenciado por administrações locais e nacionais que inferem no polo. Nesse sentido abordamos a função social do gestor de polo, a partir da ótica de uma educação democrática e participativa.

1. Considerações Iniciais

A educação brasileira passou por diversos momentos em sua história, onde vários modelos e distintos valores estiveram envolvidos. Atualmente a educação oportuniza o cotidiano coletivo, desde os mais longínquos distritos, onde a educação básica se faz presente, até chegar a educação superior, onde as universidades assumem posição descentralizada através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), marcado pela parceria entre a União, os Estados e os Municípios. Esta parceria origina os polos de apoio presencial, locais onde são desenvolvidos os encontros presenciais dos cursos a distância desse sistema. Nesses locais diversos atores estão presentes, onde os discentes têm a oportunidade de socializarem aspectos cognitivos e afetivos junto aos tutores presenciais e ao coordenador do local, denominado gestor de polo.

¹ Professora Adjunta do CEAD/UFPEL e líder/pesquisadora do grupo de pesquisa EADEM/CEAD/UFPEL: heloisa.duval@cead.ufpel.edu.br.

² Pesquisador do grupo de pesquisa EADEM/CEAD/UFPEL: eduardovargasef@gmail.com.

³ Pesquisadora do grupo de pesquisa EADEM/CEAD/UFPEL: rosimeiresimoes@gmail.com.

Nesse artigo abordamos a função social do gestor inserido em seu polo educacional. Iniciamos pelas atribuições da política educacional enquanto produtora ou reprodutora de contextos sociais locais e globais, especificamente inserindo as instituições públicas federais de ensino superior (IFES) nesta conjuntura e identificando sua responsabilidade social.

Estaremos especificamente problematizando a EaD a partir da realidade educacional nacional, enquanto produtora de saber e sua contribuição social, alicerçando nossa discussão na estrutura organizacional própria desta modalidade de ensino, em que se destacam os polos de apoio educacional, concretizados por cursos promovidos por esta modalidade.

2. O gestor de polo na educação a distância

2.1 Refletindo sobre o sistema educacional

A educação contemporânea converge para um sistema de ensino que prioriza a liberdade em relação ao conhecimento e, mais do que isto, a necessidade de recriar velhas formas de educação, onde tanto o discente quanto o docente sejam autores de seu processo ensino aprendizagem, compactuando rumo a novas formas de pensar e de agir perante as demandas sociais. Por seu caráter pedagógico e institucional o sistema educacional adquire identidade que o distingue como tal, deixando de subordinar-se ao capital, para adquirir representatividade enquanto instrumento de transformação social.

Conforme refere Reginato acerca das questões educacionais no sentido de:

[...] perspectivas de existência voltadas para uma visão que entenda o mundo como produto de nossa criação, na qual o conhecimento seja a marca dos sujeitos históricos enquanto gênios criadores, não de novas formas de perpetuar o capital, mas de um novo paradigma para a perpetuação da vida humana e da existência do próprio Planeta, redefinindo a finalidade do processo civilizatório (2009, p. 93).

A educação pública superior, mais especificamente as IFES, segundo a Conferência Nacional da Educação Básica, tem função relevante no tocante ao compromisso social e político, alicerçando-se na ética acerca das relações sociais, democratizando e problematizando o labor educacional de forma coletiva e interdisciplinar (BRASIL, 2008).

Em abril de 2004 foi sancionada a Lei nº 10.861, abordando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Entre seus objetivos está a promoção sobre a responsabilidade social das IFES (BRASIL, 2004). Segundo Maciel (2009) estas instituições necessitam redimensionar o ensino, a pesquisa e a extensão para as demandas sociais locais e globais, indo ao encontro da realidade que as circundam, rompendo barreiras existentes entre a academia e o chamado mundo real. Desta forma a inclusão social estará ocorrendo na formação acadêmica, com vistas a modelos sustentáveis e éticos, que devem perseguir a justiça, direcionando suas ações para resultados sociais significativos, dando conta de sua responsabilidade.

2.2 A educação a distância

No tocante a modalidade de ensino as IFES contam com ensino presencial e a distância. Esta vem passando por vários momentos no cenário educacional brasileiro, conforme refere Alves (2009), visto que até os anos 70 a EaD avançou consideravelmente, vindo a estagnar, depois desta década até o final do milênio.

Os primeiros registros de EaD, citados por Alves (2009) datam de 1904, quando escolas filiais dos Estados Unidos ministravam cursos profissionalizantes para o comércio e serviços. O ensino via rádio teve seu pioneirismo editado pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a partir de 1923. Alguns anos mais tarde o Ministério da Educação criou seu Serviço de Radiodifusão Educativa, o qual perdurou até a chegada da censura com o regime ditatorial. Com relação ao ensino pela televisão, o Código Brasileiro de Telecomunicações determinou, a partir de 1967, a obrigatoriedade de programas educacionais, o que perdurou até 1990.

No que se refere ao uso de computadores na educação Alves (2009) cita o advento destes através das universidades. Apesar de suas máquinas serem grandes e onerosas, sua tecnologia foi sendo modificada até chegarmos aos computadores pessoais, os quais foram sendo conectados através da internet, o que está proporcionando o acesso ao ensino a distância no Brasil e no mundo.

Neste sentido foi instituída, em 2006, a UAB, a qual é constituída por Universidades Públicas que oferecem acesso ao Ensino Superior, prioritariamente a professores vinculados a educação básica, através da oferta de cursos de licenciatura, buscando formação inicial e continuada, bem como capacitação a dirigentes, gestores e demais trabalhadores deste sistema de ensino, nos níveis estaduais e municipais, os quais são fomentados a criarem centros de formação permanente denominados polos de apoio presencial. Esse sistema tem como foco diminuir as desigualdades no que se refere ao acesso ao nível de ensino em foco, exercendo, a universidade pública, seu papel social.

Conforme Decreto nº 6.303 (BRASIL, 2007), nos polos de apoio presencial são desenvolvidas as atividades acadêmicas. Nestas unidades descentralizadas são mantidos os cursos ofertados pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), através do sistema UAB.

2.3 As atribuições sociais do gestor de polo

Os polos educacionais ofertam a comunidade local e regional estrutura física, tecnológica e pedagógica, onde se desenvolvem encontros presenciais que objetivam o acompanhamento e a orientação pedagógica aos discentes. Os recursos físico-tecnológicos devem ser constituídos por salas para os diversos setores do polo, laboratório de informática e biblioteca. Já os recursos humanos são compostos por tutores presenciais, técnicos em informática, secretários, bibliotecários e coordenadores aqui denominados gestores de polos (BRASIL, 2011a).

Segundo a UAB/CAPES (BRASIL, 2011b) o coordenador do polo deverá ser constituído por um professor da rede pública de ensino, o qual

terá atribuições gerenciais no polo de apoio presencial, no sentido de acompanhamento das atividades docentes, discentes e administrativas, capacitando-se para tanto, com o intuito de garantir ainda o uso da infraestrutura da entidade. Deverá, ainda, elaborar relatórios à DED/CAPES e à coordenação dos cursos presentes no local, a partir do acompanhamento das atividades de ensino e do recebimento de materiais. Finalmente, será o elo entre o polo, as IPES e o mantenedor, no sentido de elaboração de calendários acadêmicos, bem como, garantindo que não haja carências física ou materiais no local.

Segundo Oliveira (2007), para gerir uma equipe o coordenador deve se assentar ao lado dos seus pares, colocando-se como ouvinte na perspectiva do diálogo e da emancipação. O diálogo deve estar pautado pela confiança e pela sinceridade no intuito de discutir dúvidas, anseios e sugestões, com vistas ao crescimento pessoal e coletivo. A emancipação se refere ao estímulo constante que o gestor deve desenvolver na equipe de trabalho, no intento de oferecer liberdade para suas ações, através de uma comunicação aberta e clara. A participação prenunciada deve vir acompanhada de comprometimento pessoal, apoiada no cooperativismo, através da divisão de atribuições e, conseqüentemente, de poder.

Portanto a relevância do gestor de polo acerca de sua função social abrange uma infinidade de atribuições que são inerentes a cargos de gestores, passando pela necessária visão acerca das carências, necessidades, prioridades, demandas e de tudo o que envolve a localidade. Administrar os conflitos e as necessidades que permeiam as relações, além de vislumbrar soluções faz parte de seu cotidiano.

Vale destacar que em qualquer tipo de gerenciamento a pessoa precisa saber previamente qual será o possível campo de atuação e que o sucesso do grupo passará pelas escolhas, decisões e encaminhamentos que surgirão no decorrer do processo. O envolvimento positivo dos atores se torna essencial, pois, conforme Ruano (2003), as competências individuais precisam evidenciar este envolvimento para o sucesso do coletivo.

Direcionando a reflexão para o entorno imediato do polo, percebemos que o gestor deverá saber o que realmente é importante para a cidade e os municípios que utilizam seu complexo acadêmico, pois está inserido no contexto sociocultural, porém precisa agregar, necessita contar com parcerias, patrocinadores. A instituição necessita inovar, promover, empreender, integrar e planejar, conjuntamente a outras séries de valores que podem surgir de forma subjetiva. Desta forma o perfil do gestor educacional, conforme Silva (2009) deve estar pautado pelo diálogo, sabendo ouvir, respeitando as falas de seus pares, sabendo expressar-se a fim de manter o foco no objetivo da instituição. O coordenador deve se alicerçar na aglutinação e na motivação a partir de seu espírito de liderança, respeitando a democracia e a participação. Nesta busca de subsídios o gestor constrói seu agir a partir da caminhada, superando as dificuldades estabelecidas ou que são inerentes a todo processo.

Para que possamos entender o poder atribuído ao gestor ele deve ser exercido a partir de ações coletivas e públicas, logo a autoridade representada por este deve ocorrer a partir do reconhecimento atribuído por seus atores, sem autoritarismo, privilegiando a democracia enquanto marco de liberdade, igualdade e cidadania.

O gestor de polo deve ser um agente da democracia, pois a mesma deve existir com o intuito de extinguir qualquer tipo de dominação ou discriminação, a partir de relações sociais amplas e da busca constante pelos direitos sociais.

A comunidade sabe que existe um polo de ensino a distância, mas precisa saber que ele é eficiente e relevante como centro educacional na formação de novos profissionais. A divulgação dos resultados positivos e a noção dos negativos podem demonstrar a coerência e a seriedade das ações do grupo e mais uma vez o responsável é o gestor. A opinião social deve ser considerada ou forjada no cotidiano com a perspectiva e a importância da prática gestora na construção de uma identidade para a instituição e todo o acervo que abarca.

Convém destacar que a comunidade faz sua leitura, a partir de deduções e críticas, portanto pode atuar como aliado ou não do gestor. É confortável o lugar de observador. Como o gestor está em uma “vitrine” precisa saber gerenciar até mesmo a exposição para obter melhores resultados. Neste sentido o planejamento participativo se constitui como poderoso aliado na elaboração das ações coletivas. Pelo gestor também passa a representação do que é EaD, da qualidade e da credibilidade dos cursos, enfim pode se dizer que as perspectivas de expansão estão sempre atreladas ao que é realizado nas localidades.

3. Considerações finais

Finalmente o gestor de polo deve estar alicerçado por conceitos claros de poder, autoridade, democracia e cidadania, no sentido de rever constantemente os desafios, as possibilidades e os limites de sua gestão, desenvolvendo ações inovadoras, baseando-se na divisão de responsabilidade administrativa a partir da descentralização de decisões e da administração consciente das relações, aspirando a participação coletiva, com vistas a garantir o acesso de todos a educação.

Ressaltamos que a recente atividade gestor de polos sugere um empreendimento voltado à construção de algo não muito palpável quase que subjetivo para muitas pessoas, porém de uma grandiosidade imensurável. Por enquanto, o objeto de trabalho está se constituindo, ou melhor, se desenhando no cenário nacional causando, de certo modo, uma silenciosa revolução na vida das pessoas e nas comunidades devido a garantia de acesso ao que antes era inviável.

Sempre que surge algo novo ou que não é do conhecimento de todos é preciso um pouco de tempo para se firmar ou se construir no imaginário, para passar a representar algo confiável. Observamos também que as críticas podem aparecer mesmo sem saberem do que realmente se trata. A credibilidade do ensino a distância pode ser definida como uma conquista que se forja com as experiências bem sucedidas, resultados positivos,



profissionais graduados na instituição cuja atuação será próximo ou para atender as demandas existentes.

Obviamente todo o processo demanda tempo e em cada polo ou em cada célula uma nova história se consolida. A construção coletiva de um ensino superior de qualidade, possível a todos, democrático por essência, conta com um gestor e um grupo de pessoas que se dispuseram a trabalhar em prol da educação, sobrepondo os problemas de cada localidade, reagindo a eles de diferenciadas formas, aprendendo e ensinando cotidianamente.

Referências

ALVES, I. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da Conferência Nacional de Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: ago. 2008.

_____. **Decreto nº 6303, de 12 de Dezembro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: dez. 2010.

_____. **Decreto nº 5800, de 08 de Junho de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: Mar. 2011.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: jan. 2010.

_____. UAB/CAPES. **Sobre os polos de apoio presencial**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17:modelo-de-polo-de-apoio-presencial-&catid=10:polos&Itemid=31>. Acesso em: 12 fev. 2011a.



_____. UAB/CAPES. **Sobre o coordenador de polo.** Disponível em:
<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51%3A>. Acesso em: 13 fev. 2011b.

MACIEL, Aa Lúcia Suárez.; et al. A responsabilidade social nas universidades do Rio Grande do Sul: um estudo de suas concepções práticas. In: **Revista ADM. MADE.** ano 9, v. 13, n. 2, p. 48-61, mai./ago., 2009.

OLIVERIA, Gracilda Gomes de. **Gestão pedagógica:** desafios e impasses. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília.

REGINATO, Ana Maria. O papel da educação na sociedade do conhecimento: o combate à exclusão social e ao processo de deterioração do trabalho. In: **Revista Conteúdo.** Capivari, v.1, n.2, jul./dez. 2009.

RUANO, Alessandra Martinewski. **Gestão por competências:** uma perspectiva para a consolidação da gestão estratégica de recursos humanos. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. In: **Revista Conteúdo.** Capivari, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009.



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EAD

Fabio Alexandre Dziekaniak¹
Vanise dos Santos Gomes²

Palavras-chave: Formação continuada, Educação a distância, Educação ambiental.

Resumo: O presente trabalho investiga as concepções de educação ambiental dos profissionais que atuam nos cursos a distância oferecidos pela Universidade Federal do Rio Grande e que participam das atividades de formação continuada realizadas pela Secretaria de Educação a Distância – SeaD / FURG. Propõe identificar as relações entre as temáticas sobre EaD discutidas na formação continuada com a teoria da educação ambiental transformadora em uma perspectiva crítica com a intenção de entender as novas concepções de tempo, espaço e ambiente nessa modalidade de educação. Ao associar as discussões sobre as especificidades da educação a distância com os diálogos sobre educação ambiental que são voltados para a análise das questões socioambientais, temos a oportunidade de formar profissionais multiplicadores de uma educação problematizadora que possa proporcionar aos estudantes reflexões profícuas acerca das realidades sociais, culturais, políticas e ambientais em que vivem.

Introdução

A presente pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental – Nível Mestrado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A educação a distância - EaD é uma modalidade de educação em expansão e que vem constituindo uma nova cultura em que se renovam as concepções de educação e de aprendizagem.

Peters (2003) e Lévy (2008), nos dizem que o conceito de EaD vai além da definição organizacional em que acontece essa modalidade de educação. Para os autores o processo educativo em EaD requer colaboração entre seus componentes, os quais podemos citar: coordenadores,

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG – fabitodz@gmail.com

² Professora Adjunta no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG – vanise@vetorial.net



professores, designers, revisores, tutores a distancia, tutores presenciais, estudantes e tecnólogos. Assim, a Secretaria de Educação a Distância - SEaD / FURG vem investindo em atividades de formação continuada para que seus componentes possam estar em constante reflexão sobre sua prática.

Temática e Objetivos

A temática desse trabalho centra-se no entrelaçamento entre educação ambiental e educação a distância, focando-se na formação continuada dos profissionais que trabalham na EaD.

A pesquisa tem por objetivos investigar quais as concepções de educação ambiental que vem sendo discutidas nas atividades de formação continuada em EaD desenvolvida pela SEaD/ FURG a partir das percepções dos participantes, bem como identificar de que maneira a educação ambiental colabora para o entendimento sobre as novas concepções de tempo, espaço e ambiente nessa modalidade de educação. Além disso, pretende refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em EaD, visando contribuir para a organização e institucionalização da EaD na universidade.

Justificativa

Diversos têm sido os espaços por onde transito na EaD, os quais me desafiam a pensar esta modalidade não apenas como "ensino", mas sobretudo como "aprendizagem". A inserção na modalidade de educação a distância requer estudos intensos sobre as metodologias que podem ser utilizadas na organização e implementação das aulas e no relacionamento com os personagens dela participam. Assim, vou me percebendo aprendente ao aliar tecnologia à situações de ensino e de aprendizagem, compreendendo um outro modo de "estar em sala de aula" que não aquele que vivenciei (e vivencio) na escola e na universidade.

Dessa maneira, por estar inserido no contexto da educação a distância da SEaD/FURG nos últimos três anos e durante esse período tendo



desenvolvido diversas atividades como Coordenador de Tutoria do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, como integrante do Núcleo de Tutoria, integrante do Programa de Capacitação Continuada – UAB/CAPES 2011 e como professor de uma disciplina no curso de Pedagogia UAB oferecido na modalidade a distância pela FURG, venho percebendo que a organização das atividades de formação continuada que são realizadas pela SEaD/FURG, desde a implantação da educação a distância nessa universidade, vem se transformando ao longo do tempo, buscando cada vez mais contribuir para a qualidade dos cursos ofertados.

Desde 2007, quando iniciaram os primeiros cursos nessa modalidade, a SEaD/FURG atende ao disposto pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância do MEC (2007) que dizem que “[...] três categorias profissionais [...] devem estar em constante qualificação [...] para uma oferta (de cursos a distância) de qualidade: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo.” (p.19). A organização do trabalho de formação continuada na SEaD é pensada e organizada a partir deste dispositivo, desafiando seus profissionais a participar da construção de espaços de aprendizagem em que a interface dialógica entre eles possa ser valorizada como ponto de partida do trabalho pensado.

Nesse contexto, a SEaD vem desenvolvendo diversas ações de formação continuada para capacitar professores, tutores e equipe técnica para a atuação na educação a distância.

A diversidade de temáticas abordadas nas reuniões de capacitação indica também uma diversidade de interesses e necessidades dos sujeitos participantes. Assim, as discussões transitam desde o oferecimento de oficinas sobre o ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela FURG, ou seja, o Moodle, até encontros e diálogos sobre as especificidades da EaD. Também são apontados como pauta dos encontros temas que envolvem o processo de aprendizagem a partir da escrita, os diálogos nos fóruns de discussão e o processo de mediação pedagógica dos tutores presenciais e a distância.

Entretanto, Dias e Leite (2010) afirmam que ainda existe a necessidade de explorar outros conhecimentos técnicos e pedagógicos que envolvem a EaD e também os processos de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade. Nesse sentido, penso que a educação ambiental tem muito a contribuir para o processo de formação dos profissionais que atuam na educação a distância, pois estamos tratando de uma diferente concepção de educação que utiliza como meio um ambiente que é denominado virtual, mas que existe na realidade por meio das tecnologias e ainda explora um espaço e um tempo educativos diferentes dos quais estávamos acostumados na educação presencial.

A partir da análise da educação ambiental transformadora abordada por Loureiro (2004) entendo que os processos de formação continuada em EaD vem tentando dialogar a respeito da realidade que vivenciamos no cenário atual da educação em nosso país.

Loureiro diz que

“falar sobre Educação Ambiental Transformadora é afirmar a educação enquanto práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne.” (2004, p. 90)

Com a expansão da educação a distância e a possibilidade de alcançar estudantes das mais diversas localidades, os diálogos acerca da educação ambiental se tornam cada vez mais necessários. Reigota (1996) diz que “não adianta só falar do meio ambiente, mas também mudar os comportamentos individuais e sociais.” (p.32) Assim, ao associar as discussões sobre as especificidades da educação a distância com os diálogos sobre educação ambiental que são voltados para a análise das questões socioambientais, temos a oportunidade de formar profissionais multiplicadores de uma educação problematizadora que possa proporcionar

aos estudantes reflexões profícuas acerca das realidades sociais, culturais, políticas e ambientais em que vivem.

Por conseguinte, se faz necessário um espaço de formação em que se discuta não somente os aspectos pedagógicos da EaD, mas sim as implicações sociais que tais aspectos tem gerado na sociedade, a transformação dos sujeitos históricos que vivenciam a era digital, a utilização de um espaço virtual ao invés do espaço físico e os impactos dessa nova cultura para o meio ambiente. Dialogar sobre essas questões envolve educação ambiental e aproveitar este momento de formação é integrar saberes e tornar a própria formação continuada interdisciplinar.

Carvalho (1998) diz que a interdisciplinaridade expressa o desejo de superar as formas de aprender e de transformar o mundo, marcadas pela fragmentação do conhecimento organizado nas chamadas disciplinas, isolando o conhecimento do todo para ser analisado a fundo a partir de suas mais profundas peculiaridades. As críticas desenvolvidas por Carvalho (ibidem) demonstram uma postura marcada pela racionalidade humana criada a partir da transformação do mundo em objeto e com ele o engessamento da cultura e do saber, temendo a contradição e conseqüentemente a presença do erro. O reducionismo que está impregnado no pensamento disciplinar também é levando em consideração pela autora, que toma as palavras de Leonardo Boff ao dizer que partir do simples ao complexo é não levar em consideração a cadeia de relações que gera o movimento natural e social ao qual fazemos parte, ganhando, assim, no detalhe, mas perdendo na totalidade.

Para Carvalho (1998) o exercício de uma consciência crítica que faça com que o sujeito esteja em constante processo de contradição e reflexão é exatamente o caminho pelo qual percorre a interdisciplinaridade; essa consciência deve ser formada a partir do diálogo e da superação dos aprendizados, do reconhecimento de si próprio e de seus semelhantes, considerando que cada qual tem e pode, acima de tudo, expressar sua opinião para intervir na sociedade.

Os diálogos com Carvalho (ibidem) possibilitam avançar na compreensão dos espaços de formação continuada em EaD. Ainda que considere que muito precisa ser discutido acerca da relação entre EaD e EA, os estudos que temos realizado possibilitam-nos, até o momento, compreender que o trabalho de formação continuada junto aos profissionais em EaD contribuem para o exercício da consciência crítica de que nos fala a autora. Isto devido à ênfase nos atos dialógicos que possibilitam compartilhar saberes construídos no fazer pedagógico de cada profissional envolvido nessa modalidade.

Assim, na perspectiva de Reigota (1996) para que possamos realizar a educação ambiental precisamos conhecer quais as concepções que temos em nosso entorno a partir do diálogo com as pessoas que estão envolvidas em determinada atividade. Nesse sentido, ao pensar nas contribuições da EA para a formação continuada em EaD, penso que estamos vivenciando um movimento de revolução pedagógica em que mudam nossas perspectivas e o processo de ensino aprendizagem deixa de centrar-se no professor e na escola para centrar-se no estudante.

Parafraseando Guimarães (2004) que nos diz que a ausência de crítica em um discurso e o excesso de "racionalidade fragmentária"³ que rompem com a visão global de mundo, fruto de uma visão de mundo "cientificista", "antropocentrista", "individualista", "consumista", pode comprometer o exercício de uma cidadania ativa de professores e alunos. Ainda conforme o autor, esse aspecto é importante, pois caracteriza uma prática diferenciada, que fundamenta e sustenta uma educação ambiental crítica.

Reigota (1996) diz que "Na educação ambiental devemos enfatizar o estudo do meio ambiente onde vive o aluno, procurando levantar os principais problemas da comunidade, as contribuições da ciência, os

³ Expressão utilizada pelo autor caracterizando a educação ambiental conservadora afirmando que a fragmentação e a simplificação que reduzem a compreensão da realidade, características provindas do paradigma cientificista-mecanicista, não dão conta da compreensão da sociedade e do meio ambiente em suas relações como uma realidade complexa. Guimarães (2004)



conhecimentos necessários e as possibilidades concretas para a solução deles.” (p.27) Na educação a distância, porém, não temos uma inserção intensa na comunidade em que o aluno reside, pois na maioria das vezes as aulas acontecem mediadas pelo ambiente virtual de aprendizagem. Assim, a busca por estratégias que possam contribuir para a aproximação dos professores e tutores da realidade em que o aluno vive se torna uma temática pertinente no processo de formação continuada em EaD.

Segundo questionamento de Imbernón (2010), que discute a formação continuada de professores, “Sou objeto da formação ou sujeito da formação com uma identidade docente”? (p.11) A partir da inquietação do autor penso que ao entrelaçar discussões sobre educação ambiental às atividades de formação continuada não se pretende “culturalizar” ou “formar” profissionais que atuam na EaD em especialistas em educação ambiental, mas sim contribuir com a prática desses profissionais que são sujeitos de sua formação, conscientes de seus “inacabamentos”⁴, e que ao dialogar sobre questões que emergem a partir da vivência de outros sujeitos que participam da educação a distância tem a possibilidade de trocar experiências e de refletir sobre sua prática. Entendo que a experiência que adquirimos durante nossa atuação profissional tem sua relevância, entretanto sempre teremos mais a aprender, pois o movimento pedagógico em educação é constante e assim a necessidade de formação existe no mesmo movimento.

Nesse sentido, no último ano a SEaD/FURG estabeleceu um encontro mensal de formação continuada em que temáticas pertinentes para a EaD são levantadas pelos próprios cursos e são discutidas a partir da contribuição de um convidado que palestra sobre suas experiências no assunto em questão. São oito encontros anuais, sendo quatro no primeiro semestre e quatro no segundo, realizados sempre na última semana de cada mês.

⁴ Utilizo o termo inacabamento atribuindo os mesmos sentidos e significados de Paulo Freire (1996) em Pedagogia da Autonomia.



Nos últimos encontros discussões sobre o processo de orientação a distância, afetividade na EaD, múltiplas linguagens da educação a distância, design e diagramação de material digital, entre outras temáticas tem sido debatidas com professores, tutores e a própria comunidade acadêmica que se interessa pela modalidade.

Dessa maneira, pretendo com essa pesquisa investigar que concepções de educação ambiental vem sendo discutidas nas atividades de formação continuada realizadas pela SEaD/FURG e como elas têm contribuído para a prática dos profissionais que atuam na EaD da FURG.

Sendo assim, destaco algumas questões que orientaram a elaboração do meu problema de pesquisa: quais as concepções de educação ambiental dos profissionais que atuam na EaD da SEaD/FURG? Como as temáticas abordadas nas atividades de formação envolvem as discussões sobre educação ambiental? Como o dialogo sobre educação ambiental contribui para a prática dos profissionais que atuam na EaD?

As questões apresentadas me fizeram pensar que investigar os processos de formação continuada mensais realizadas pela SEaD/FURG, bem como relacionar com temáticas voltadas para educação ambiental, responderiam a questão central de minha pesquisa:

Quais as concepções/percepções de educação ambiental dos profissionais que participam dos encontros de formação continuada mensal oferecidos pela SEaD/FURG?

Metodologia

A metodologia da pesquisa tem caráter qualitativo e está se desenvolvendo a partir de entrevistas com os professores, tutores e técnicos que atuam na SEaD e nos cursos oferecidos por ela, e que participam dos encontros mensais de formação continuada realizados pela SEaD/FURG. Os sujeitos de pesquisa variam a cada encontro e minha intenção é entrevistar dois ou três profissionais a cada atividade. Nesse momento estou vivenciando a elaboração do roteiro das entrevistas, em que as questões a serem realizadas aos sujeitos de pesquisa estarão em



torno de suas concepções/percepções sobre educação ambiental e as relações construídas entre a temática abordada em cada encontro de formação em EaD e as concepções/percepções do entrevistado. Além disso, serão analisadas as percepções acerca das contribuições das atividades de formação continuada para a prática pedagógica dos participantes, bem como suas experiências com a EaD e educação ambiental.

Arroyo (2010) ressalta que nos formamos como sujeitos sociais situados em um tempo e espaço e à práticas concretas. Destaca ainda que essa formação e aprendizagem é carregada de aspectos culturais e que em nossa atuação profissional os transformamos em atividades contextualizadas, recursos didáticos, procedimentos que vão nos dando forma e identidade. Na EaD percebemos claramente esse movimento, pois nos apropriamos da cultura digital e pensamos, criamos, utilizamos recursos para superar os desafios que a distância nos apresenta tentando sempre contribuir para a aprendizagem de nossos estudantes.

Imbernón (2010) diz que "a solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias" (p.40). Diante desse contexto, busco compreender o processo de formação realizado pela SEaD/FURG problematizando a relevância de tais atividades para a prática pedagógica dos professores e tutores a partir de uma análise problematizadora que envolve as discussões sobre educação socioambiental e as possibilidades de transformação da sociedade a partir da perspectiva da educação ambiental crítica.

Assim, penso em contribuir para a formação de sujeitos conscientes de suas responsabilidades socioambientais na medida em que compreendem os processos educativos que acontecem na educação a distância a partir de uma visão crítica. Acredito que analisar a formação continuada a partir das contribuições dos professores e tutores amplia as possibilidades de reflexão sobre as atividades que são desenvolvidas pela SEaD/FURG e torna o trabalho realizado coletivo e colaborativo

possibilitando que a formação continuada não seja planejada unilateralmente, pois conforme afirma Loureiro "Não nos educamos abstratamente, mas na atividade humana coletiva, mediada pela natureza, com sujeitos localizados temporalmente e espacialmente." (p.130)

Dessa forma, identifico possibilidades de cultivar a mudança de paradigma dentro do contexto da Educação a Distância, no sentido de compreender a Educação Ambiental como prática essencial para a construção de sujeitos conscientes de seu convívio em sociedade, pois conforme Morin (2008 p. 119) "são as interações entre indivíduos que produzem a sociedade; mas a sociedade, com sua cultura, suas normas, retroage sobre os indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos sociais dotados de uma cultura".

Entendo também que a EaD vem constituindo uma nova cultura no que se refere ao saber-fazer de professores, alunos, tempo, espaço, recursos, enfim à educação em geral o que possibilita que ao estudá-la possamos acreditar no desafio de transformar a educação, pois mais uma vez nas palavras de Loureiro (2004) é através da atividade, da ação de um sujeito que temos a possibilidade de mudar o mundo e conseqüentemente promover a própria transformação individual.

Considerações Finais

Acredito na transformação e entendo que ela não acontece de maneira leviana, precisa de planejamento, estudo, pesquisa, diálogo, trabalho coletivo. Se somos sujeitos de nossa identidade docente temos que entender que não podemos reproduzir modelos, aceitar o movimento histórico como sendo algo a parte de nossa ação social, mas sim pertencer a sociedade, criticar, incentivar nossos alunos a questionar, transpor a barreira da distância no caso da EaD e proporcionar aos nossos estudantes conhecimentos que envolvam questões políticas e sociais para que eles também tenham a oportunidade de exercitar a educação ambiental em suas comunidades.

Guimarães (2004) ressalta que em uma concepção crítica de educação ambiental a transformação da sociedade é causa e consequência, em uma relação dialética, da própria transformação de cada um dos sujeitos. Isso acontece reciprocamente o que leva a transformação de ambos. E afirma que

“Nesta visão, educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos do trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e a atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizadas, significando uma educação política”. (p. 46)

Loureiro afirma que a educação ambiental acontece em todos os espaços e se na SEaD existe um espaço de formação nele também acontecem discussões sobre educação ambiental. Guimarães (2004) também reflete a respeito da formação continuada de professores em educação ambiental e questiona: “Porque os professores não conseguem ir além de uma proposta de educação [...] conservadora – mesmo quando sensibilizados e motivados a inserir a dimensão ambiental em suas práticas educativas”? (p.41). Tenho o mesmo pensamento do autor no sentido de que me motiva investigar esse espaço de formação como possibilidade de agregar à formação de educadores ambientais para que possam refletir sobre essa grande oportunidade que tem em suas mãos: educar.

Segundo Arroyo (2010) “Cada um conta a sua história. E na longa viagem de retorno para suas casas e para suas escolas cada história e cada prática trocada se converterá em outra história e outra prática. Troca-se memória coletiva, autoimagens construídas” (p.236). Esse fragmento expressa muito do que penso sobre o processo de formação continuada. Nos fazemos professor a partir do que vivenciamos em nossas trajetórias e é por acreditar no diálogo como possibilidade de se converter em ações transformadoras e na reflexão sobre minha prática que me proponho a



pesquisar e estudar com o objetivo de contribuir para a educação do nosso país.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>.

CARVALHO, I.C.M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e Educação Ambiental**. Coleção Cadernos de Educação Ambiental. Brasília: IPE, 1998. 101 p.

DIAS, Rosilâna A. LEITE, Lígia S. **Educação a Distância : da legislação ao pedagógico**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

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

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo, SP : Papyrus, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS : Artmed, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, RJ : Ed. 34. 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetoória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar, 1921 – **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 14º ed. 128p. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.



REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo, SP :
Brasiliense, 1996.



FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO COMO TEIA METODOLÓGICA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Raquel Cunha Cruz¹
Simone Santos de Albuquerque²
Rejane Theodoro³

Palavras-chave: estágio, ferramentas, teia metodológica.

Resumo: Este artigo busca partilhar as experiências vivenciadas no processo de formação inicial no Curso de Pedagogia Licenciatura da FURG, através da modalidade de educação à distância (EAD). Visando explicitar como a proposta desenvolvida durante a disciplina de Estágio nos diferentes módulos, se consolidou como momento importante no processo de construção da formação docente dos acadêmicos da UAB do Pólo de Santo Antonio da Patrulha, o qual abarca municípios da redondeza em sua área de abrangência universitária. Pretendemos apresentar análises em relação a formação docente na modalidade EAD, bem como explicitar os cenários e ferramentas da EAD em que a formação docente se constitui na redimensionalidade do tempo/espço. A interação entre professores e alunos se intensificam através das ferramentas e recursos que minimizam a distância real para a otimização da interação e presença virtual no ambiente do moodle. A relação teoria e prática se fortalece perante a experiência no contexto da comunidade em que o Pólo está inserido e/ou da comunidade que pertence o acadêmico, oportunizando uma inserção contextualizada, que é redimensionada pelas teorias e reflexões construídas ao longo do curso. Neste sentido, os recursos tecnológicos formam "teia" metodológica de construção de conhecimento que tece teoria e prática, comunidade e Universidade em um processo de formação inicial acadêmica a qual permanecerá na atuação da docência na comunidade escolar.

Introdução

Este trabalho busca partilhar as experiências vivenciadas no processo de formação inicial no Curso de Pedagogia Licenciatura da FURG, através da modalidade de educação à distância (EAD). Visando assim, explicitar como a proposta desenvolvida durante a disciplina de Estágio nos diferentes módulos indo desde o momento da construção da proposta até o estágio

¹ Supervisora Pedagógica Escola de Educação Infantil SESC, raquel_acunha@yahoo.com.br

² Professora Adjunta Faculdade de Educação UFRGS, simonealbuq@terra.com.br.

³ Professora da rede publica, rejanetheo@hotmail.com



final (Educação Infantil, Anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos) , se consolidou como momento importante no processo de construção da formação docente dos acadêmicos da UAB do Pólo de Santo Antonio da Patrulha, o qual a barca municípios próximos como Cará , Glorinha em sua área de abrangência universitária.

E diante da proposta desenvolvida no curso da pedagogia modalidade em EAD daremos ênfase as ferramentas virtuais utilizadas para potencializar o processo de formação inicial dos acadêmicos no ambiente do moodle. Mesmo em uma realidade à distância é fundamental com que a relação professor e aluno proporcione uma redimensionalidade temporal e espacial das interações perante as mais variadas ferramentas, este repertório virtual torna-se estratégia de qualidade do processo de construção de conhecimento o qual não se torna frágil diante a distância concreta.

As ferramentas virtuais e a redimensionalidade do espaço/tempo na formação docente

Na modalidade à distância o desafio encontra-se em tornar as interações fortalecidas a ponto da distância dos corpos não serem agravantes para a relação professor aluno na construção de conhecimento, que segundo Belloni (2001) exige um professor coletivo e um estudante autônomo. Inicialmente para construir este papel de professor no coletivo e mediar esta autonomia por parte dos estudantes, é necessário trilhar e experienciar as diferentes ferramentas disponíveis no ambiente virtual e aperfeiçoá-las conforme propostas de trabalho, a qualificação do seu uso, e avaliar a sua pertinência pedagógica para dado momento da disciplina.

Os cenários e ferramentas da EAD em que a formação docente se constitui na redimensionalidade do tempo/espaço demonstram o quanto presente é a atuação do professor junto ao aluno no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a presença no ambiente virtual torna-se crucial para que o estudante compreenda que não está sozinho em meio a tarefas e leituras. A interação entre professores e alunos se intensificam

através das ferramentas e recursos que minimizam a distância real para a otimização da interação e presença virtual no ambiente do moodle. Lima *et al.* (1999) expressam seu entendimento sobre a EAD:

A entendemos como um meio de ensino onde há um distanciamento físico e/ou temporal entre professor e aprendiz sim, mas que pressupõe uma relação mediada por meios de comunicação, representações de mídias e conhecimentos mútuos que vão determinar as necessidades desse processo, do aprender (p.04).

Durante a disciplina de estágio foi possível vivenciar diversas ferramentas virtuais que constituíram a formação inicial acadêmica neste “novo discurso pedagógico” (BARRETO, 2004), em que as estratégias de uso colaboraram para a potencialização da construção dos saberes, ou seja, mesmo com os recursos midiáticos precisamos ter coerência e planejamento do uso dos mesmos na prática pedagógica.

A disponibilidade quanto as devolutivas e respostas de mensagens instantâneas conduziu a base da disciplina, uma vez que entende-se como fundamental a comunicação ativa entre professor e aluno. Os fóruns de discussão alicerçados em bases de diálogo, partilha e aprofundamento das teorias abordadas foi gradativamente legitimando este espaço como sendo a “sala de aula” na qual apontamos dúvidas, interagimos com os colegas e mergulhamos nas concepções teóricas em pauta. O diálogo vem como fomento do processo de significação dos saberes já que através da discussão podemos resignificar, reconstruir, amadurecer nossas concepções perante a colaboração do outro.

A relação com o outro no ambiente virtual foi algo enfatizado mesmo que dentre as características de cursar uma graduação a distância a tendência de realizar atividades individuais é um indicativo, mas que procurou-se ser superado ao decorrer da disciplina já que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) possibilitam a articulação entre sujeitos de espaços físicos distintos, porém ambientes virtuais comuns. Buscou-se sempre potencializar as interações entre pares nas diferentes atividades,

sendo as construções textuais e reflexivas os primeiros ensaios coletivos, através das ferramentas wiki que compuseram os cenários pedagógicos do Estágio, nelas pudemos avançar na relação com o outro, tendo que compreender e contribuir nas discussões coletivas em construção.

Atendimentos individuais online através de chat e skype proporcionaram com que professor e aluno também tivessem seu momento personalizado, voltado a demanda daquele acadêmico, tanto para o desenvolvimento de tarefas como principalmente na construção da proposta de estágio e planejamentos de aula. Esta orientação possibilitou o voltar varias vezes na construção e qualificá-la cada vez mais, de discutir as particularidades do aluno, suas especificidades enquanto estudante. Neste momento tem-se o estudante em sua singularidade e a ação docente próxima das necessidades do mesmo.

Os registros também foram explorados enquanto campo de socialização das experiências emergidas dos estágios como também fontes que explicitação das concepções dos estudantes e as relações teóricas e práticas construídas até dado momento. Esta estratégia proporcionou a redimensionalidade do tempo/espço já que diariamente tínhamos a possibilidade de acompanhar as ações e postagem, e realizar intervenções quando necessárias.

A formação docente em EAD parte das ferramentas como fomento deste processo de construção, as quais tendenciam para a maior interação e articulação entre professor e estudantes. O desafio de potencializar as discussões no ambiente virtual é de romper com a distância real dos corpos para uma relação estreita no virtual, por isso a importância da disponibilidade e dos retornos com precisão de tempo. E de que este conhecimento construído à distancia não implica da qualidade do processo de construção de conhecimento de sua formação inicial.

Teoria e Prática na junção metodológica do processo de construção de conhecimento

A relação teoria e prática se fortalece perante a experiência no contexto da comunidade em que o Pólo está inserido e/ou da comunidade que pertence o acadêmico, oportunizando uma inserção contextualizada, que é redimensionada pelas teorias e reflexões construídas ao longo do curso. Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas (CANDA, 2011).

Nesse sentido que mesmo em uma modalidade EAD o curso exigiu vários momentos de inserção dos acadêmicos nas comunidades escolares formal e não formal, que aguçaram o processo de reflexão e da articulação teórica e prática no qual extraíam dos espaços aspectos relacionando com as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso com o propósito de aproximação da teoria com as concepções praticadas.

Assim, os recursos tecnológicos formam a "teia" metodológica de construção de conhecimento que tece teoria e prática, comunidade e Universidade em um processo de formação inicial acadêmica a qual permanecerá na atuação da docência na comunidade escolar. A busca por metodologias que contemplaram o cruzamento da universidade e comunidade deram subsídios de discussão e movimentos de potencialização de saberes no que tange os elementos de contexto, cultura e sociedade, já que a cultura local e suas particularidades compõem o campo educativo e não podem ser ignorados ou desconhecidos em um formação inicial docente.

A teia metodológica em que nos referimos trata da conjuntura das questões emergidas do cotidiano proporcionando situações reais a serem elaboradas com fundamentações teóricas. As ferramentas que alicerçaram os saberes iniciais em EAD ganham cenários cotidianos a serem aprofundados, desvelados e resignificados com os conhecimentos acadêmicos.

O momento do Estágio (EI, AI, EJA) irá legitimar os saberes construídos e consolidados na teia metodológica deste processo de conhecimento, que buscou nas diversas inserções apropriar o estudante da

amplitude pedagógica que o espaço escolar se constitui. Compreender a construção curricular, atentar para as relações de pares (criança-criança, adulto-criança) intencionavam para uma reflexão da ação observadora. Este educador reflexivo foi buscado a cada instante de articulação da teoria e prática.

Considerações finais

Os cenários metodológicos que compuseram a formação inicial destes acadêmicos em EAD trilhos por estratégias que rompessem com o tempo/espaço físico para uma redimensionalidade proporcionada pelo ambiente virtual. Indo desde as escolhas das TICs até a interação do professor e alunos perante elas, já que as atividades por si não sustentam um processo de construção de conhecimento. É preciso dinamismo da relação dos pares, do ,mergulho virtual que possibilita a presença mesmo que distante.

A disciplina de estágio construiu em seu emaranhado pedagógico uma proposta concisa, que refletiu na ação cotidiana no momento final do estágio. As observações, orientações organizadas perante as mais variadas ferramentas (Chat, fóruns, skype,vídeo conferência, registros) fez com que os estudantes tivessem clareza e segurança da sua ação docente, pois não estavam sozinhos neste momento tão importante e crucial no que tange a prática pautada nas concepções teóricas constituídas.

Tendo a EAD a possibilidade de realização das práticas em suas comunidades os estudantes puderam mergulhar e fortalecerem-se nos ambientes em que pertencem, trazendo a tona as culturas e particularidades de cada localidade, seja rural ou urbana. A teia metodológica consolidada a cada interação do curso e disciplina deram total possibilidade de no estágio El ganhar, cor, som , gosto e jeito de fazer prática docente.



Referências:

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação: Polêmicas do nosso tempo**. Autores Associados, Campinas-SP. 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, Jul/Dez 2011

LIMA, **Claudia Maria de**; GRIGOLI, **Josefa Aparecida Gonçalves**;
BARROS, **Helena Faria de**. **A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo: um estudo sobre as possibilidades da ead na formação pedagógica de professores universitários**. Reunião anual da Anped, **Caxambu, 1999**.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA TUTORIA

Solange de Oliveira¹
Lucimára dos Santos de Moura²
Rosa Elane Antoria Lucas³

Palavras-chave: ensino a distancia, formação de professores, tecnologias de informação e comunicação (tics).

Resumo: A realização desse estudo identifica a importância, a necessidade e a aplicação das Tecnologias de informação e comunicação (TICs) como ferramenta pedagógica no ensino de geografia, principalmente pelo fato de que os espaços sociais nos quais a sociedade organizava-se foram modificados pela ação da globalização, pelas ferramentas de tecnologia de informação e comunicação formando assim uma nova Sociedade chamada de sociedade da informação, termo este, usado pela União Europeia. O objetivo deste trabalho é apresentar o trabalho do tutor, profissional graduado, e as experiências vivenciadas no Ensino a Distância (EAD), nas disciplinas de Prática de Ensino Fundamental no curso de Licenciatura em Geografia pela Rede Gaúcha de Ensino Superior a distancia – REGESD, na formação de professores e as relações entre os profissionais que atuam nessa nova forma de ensino. Desmistificando o desmerecimento perante o cargo de tutor e demonstrar as atribuições e desafios dentro da disciplina mencionada, as dificuldades em acompanhar o aluno que será no futuro um professor, em um período importante do curso, que é o estágio. Conhecendo o que os futuros professores estão elaborando e manter controle sobre as aulas ministradas pelos alunos (as), já que são pessoas, na qual o tutor, muitas vezes, tem pouco contato, pessoalmente. Para esse estudo, busca-se a historicidade do Ensino a Distancia (EAD), o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (Tics) e o ensino da geografia. Procura-se assim fazer a abordagem entre tecnologia-ensino-intensificação de trabalho.

¹ Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, tutora de apoio em Geografia - REGESD – UFPEL - solange.oliveira83@yahoo.com.br

² Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, tutora de apoio em Geografia - REGESD – UFPEL – luci_samou@hotmail.com

³ Profª Dra. Depto.Geografia/Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, professora pesquisado e formadora do Curso de Licenciatura em Geografia-REGESD/UFPEL – rclucas.sul@terra.com.br

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

A forma pela qual a sociedade organizava-se foi modificada pela ação da globalização, principalmente pelas ferramentas de tecnologia de informação e comunicação formando assim uma nova sociedade chamada de sociedade informação, termo este, usado pela União Européia. Essa nova sociedade surgiu, substituindo a sociedade industrial.

Antes do século XX a sociedade organizava sua vida entorno de apenas dois espaços sociais os quais são categorizados como: natural e urbano. O natural foi o primeiro espaço social a existir, ele esta relacionado ao ambiente natural do ser humano: o corpo humano, o grupo, a família, a tribo, os costumes, os rituais, as técnicas de produções, a língua e outros (ECHEVERRÍA , 1999).

Esse espaço natural também está ligado aos meio físicos naturais: relevo, clima e vegetação, pois partindo de uma visão determinista podemos observar que esses três vetores caracterizam de forma explicita ou implícita o ambiente natural do ser humano. Foi a primeira forma de organização intelectual da sociedade, sendo assim as primeiras formas de sociedades foram apenas influências por este primeiro espaço social, entre as primeiras formas de sociedades, estiveram a agrícola e a rural.

No decorrer do tempo chegamos a um novo espaço social, o urbano, esse surgiu com a origem das cidades, os pressupostos para o surgimento deste novo espaço foi o aparecimento de novas sociedades como a militar, religiosa, mercantil, industrial e outras. No entanto, a sociedade do mundo contemporâneo deixou de ser guiada apenas por essas duas formas de interpretação do espaço, pois são visíveis as mudanças em todos os setores da nossa sociedade, sendo assim fica claro o aparecimento de um novo espaço nas relações sociais; nomeado como *tercer* entorno por Echeverria (1999), é também conhecido como espaço informacional, espaço eletrônico ou espaço digital. Este "que difiere profundamente de los entornos naturales y urbanos en los que tradicionalmente han vivido y actuado los seres humanos" (ECHEVERRÍA, 1999, pág 14).

O surgimento de uma nova sociedade, a da informação, sociedade compostas não mais por homo-sapiens, mas sim por homo-contextus, onde as limitações físicas são superadas através do complemento virtual, onde o homem deixou de aumentar a quantidade de massa cerebral usada, sendo capaz de incrementar essa limitação através das TICs (ARINA, 2007), fez com que o professor tenha que adaptar-se com a nova realidade que enfrenta nas escolas, e sendo professor de geografia, essa adaptação torna-se obrigatória, pois se a Geografia estuda a Terra, e a interação do meio natural com o humano, e os seres humanos evoluíram no seu modo de pensar, agir, viver e etc., logo se torna obrigatório a adaptação da geografia e da forma de ensinar á esse mundo da informação.

Partindo-se da premissa que, em uma sociedade da informação, deve-se trabalhar com uma geografia com recursos tecnológicos, já que segundo FREIRE (1988), o ponto de partida para o ensino deve ser a realidade sócio-histórica do aluno, e na atual sociedade da informação, o ponto de partida esta diretamente ligada as TICs, mesmo nas classes sociais mais baixas as TICs estão presente.

Com o surgimento do novo espaço de saberes, surgiu também a nova sociedade, pois Echeverría desconsidera diferenças raciais e culturais, ele explora a raiz da estrutura do relacionamento entre os homens, que são os sentidos, o que permite identificar espaços de relações iguais para as diversas pessoas, mesmo estas diferenciando-se em quaisquer outros aspectos.

Assistir televisão, acessar a internet ou até mesmo falar ao telefone, são coisas normais nos dias de hoje, a nova sociedade já está totalmente adaptada à forma e a velocidade pela qual as informações movem-se. De acordo com Graells (1998) a sociedade da informação foi consolidada com o eminente crescimento do acesso a internet, sendo este a maior forma de virtualização do espaço e de quebra dos conceitos geográficos no que se refere tempo, espaço e território. Landweber, um dos maiores pesquisadores do tema acesso a internet, fez diversos mapas mostrando a

conectividade da população durante a década de 90, a evolução do uso da internet é mostrada logo abaixo:

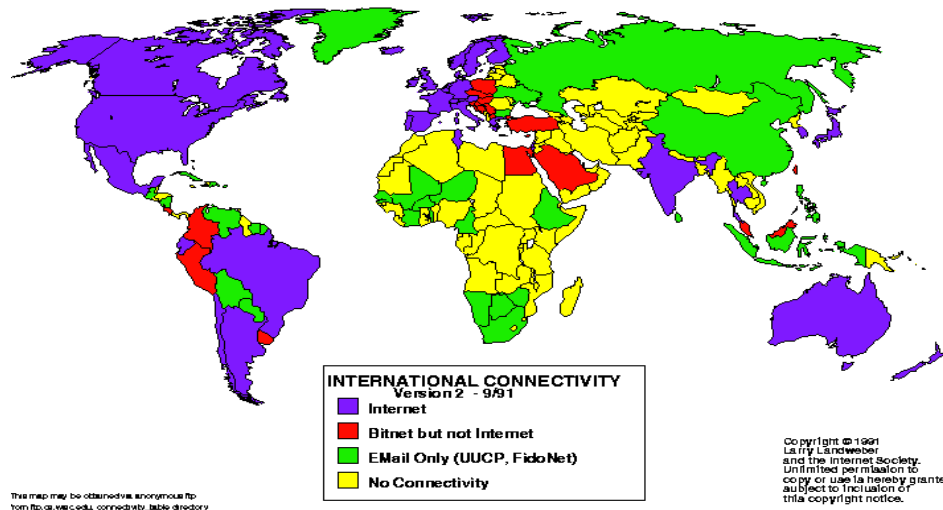


Figura 1. Larry Landweber - Conectividade em 1991⁴

Em 1991, o uso de qualquer meio de conectividade (internet, bitnet⁵ ou email) era limitado apenas a alguns países, sendo que a metade do mundo, principalmente continente africano e asiático basicamente não tinha conectividade nenhuma. No entanto o crescimento da internet nesta década foi gigantesco e em 1997 o mapa já possuía características totalmente diferentes, como podemos ver na figura 2:

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia/janeiro - 2009- Thiago V.C.Pereira.

⁵ BITNET, acrônimo para "Because It's Time Network", foi uma rede remota, fundada em 1981 e administrada pelo CREN (Corporation for Research and Educational Networking) em Washington, e usada para fornecer serviços de correio eletrônico e de transferência de arquivos entre computadores de grande porte em instituições educacionais

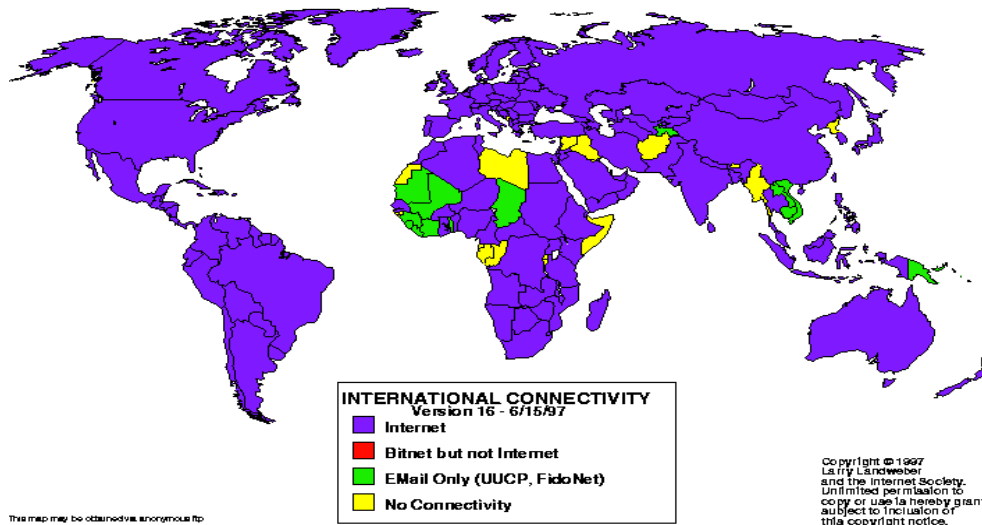


Figura 2. Larry Landweber - Conectividade em 1997⁶

Nesse contexto, a educação a distancia pode ser definida como um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Nesse processo, alunos e professores estão separados pelo tempo e pelo espaço, no entanto estão juntos virtualmente através das tecnologias, principalmente a internet. Batista, Ropoli, Mantoan, Figueiredo (2007). Apesar de hoje muitos cursos aderirem ao EAD, se torna difícil o acesso a essa forma de ensino, pois uma parte da população ainda não esta conectada a internet.

1. As TICs e a realidade brasileira

A definição de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é bem ampla, podemos entender esta sigla como todo o meio tecnológico que nos permite a comunicação e a troca de informação. Conforme Graells: "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías del sonido y la imagen, así como sus combinaciones: la telemática, los mass media (radiotelevisión) y el multimedia". (GRAELLS, 2004).

⁶ Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia/janeiro-2009- Thiago V.C.Pereira.

Partindo desta definição podemos considera quase todas as tecnologias como TICs. Como representante das TICs temos a internet. Atualmente a internet está em quase todos os países do mundo, exceto em algumas regiões do continente africano.

No Brasil, existem atualmente 64,8 milhões de internautas segundo o Ibope Nielsen Online, tendo como parâmetro apenas a internet observou que grande parte da população brasileira já possui acesso as TICs, ao considerarmos a televisão e celular esse índice é maior que 90% do total da população com acesso as TICs.

Podemos observar a posição das TICs nas escolas publicas de Pelotas pelo seguinte ilustração:

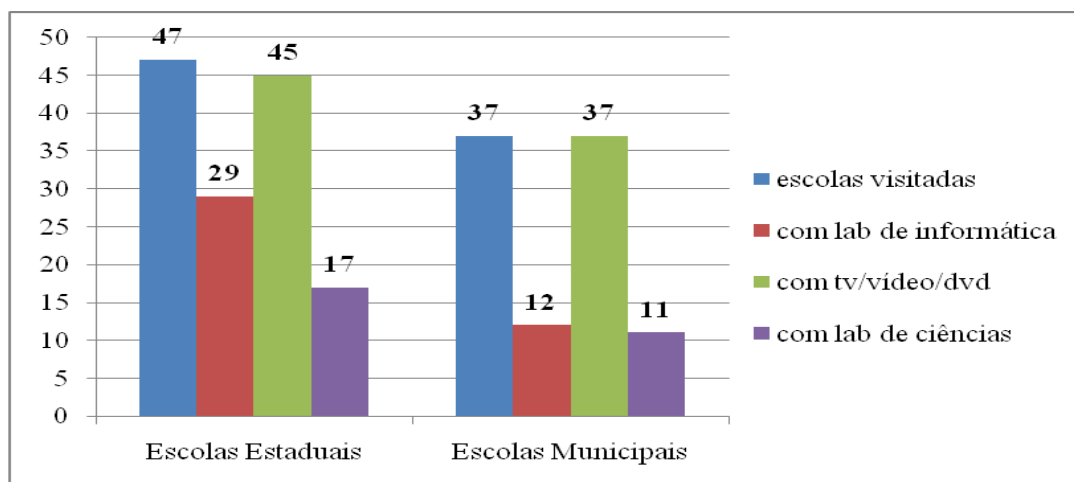


Figura 2. dados das escolas de Pelotas da pesquisa de Porto (2008).

Sendo assim, fica claro as possibilidades do uso das TICs pelos professores da rede pública municipal e estadual da cidade de Pelotas, tendo como principal representativo as televisões, vídeos e dvds.

EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A realização de um estudo que identifique a importância, a necessidade e a aplicação das TICs como ferramenta pedagógica no ensino de geografia, justifica-se, principalmente, pelo fato de que os espaços sociais nos quais a sociedade organizava-se foram modificados pela ação da

globalização, principalmente pelas ferramentas de tecnologia de informação e comunicação formando assim uma nova *sociedade* chamada a da *informação*, termo este, usado pela União Européia. Essa nova sociedade surgiu, substituindo a sociedade industrial.

O Ensino a Distância, na formação de professores, tem sido bastante divulgada nos últimos anos, e trás algumas vantagens para as pessoas que estão em formação ou que desejam cursar nível superior em uma faculdade/universidade à distância, essas vantagens segundo Batista, Ropoli, Mantoan, Figueiredo 2007) são:

oportunidade de formação para um maior numero de pessoas, independente do espaço físico, possibilita que o professor-aluno planeje seu tempo de dedicação aos estudos, podendo conciliar, da melhor forma possível, as atividades de estudo com as atividades particulares e profissionais, tornar um curso mais significativo e interessante à medida que as atividades estão relacionadas ao contexto da vida real dos cursistas, desencadeando ações em suas práticas diárias e permitir abrangencia uma grande extensão territorial. (BATISTA, ROPOLI, MANTOAN, FIGUEIREDO, 2007, p.17-18)

Dessa forma, percebe-se quê a educação a distancia é uma forma das pessoas terem um curso de graduação, pois, através desta o aluno pode se planejar e conciliar suas atividades diárias com o estudo.

Mas, no entanto, vale ressaltar que o objetivo inicial da educação a distância, não era o que se vê hoje, que os cursos de formação de professores passaram a disputar os alunos dos cursos presenciais, substituindo a sala de aula pela formação em trânsito, descolada dos espaços tradicionais de formação, mas sim de proporcionar a formação regular e continuada aos professores em exercício (os professores leigos).

È possível que se tenha um bom aprendizado orientado a distância. Mas o que está em pauta quando se trata de cursos de formação de professores a distância, não é exatamente a formação de professores para a docência a distância, mas para a docência presencial. Os educadores enfrentarão uma turma de alunos, reunidos em uma sala de aula e, nesse



espaço, serão exigidos além dos conhecimentos adquiridos, um conjunto de competências e habilidades (método adequado, equilíbrio emocional, comportamento ético, estratégias de domínio de classe, desinibição, liderança, paciência etc.), que se aprendem nos livros e, especialmente, na prática da convivência com os alunos, na experimentação, nas cobranças mútuas (professor-aluno), nos enfrentamentos de sala de aula, nos laboratórios, nos seminários, nas palestras, nos debates temáticos, nas apresentações culturais, no estágio supervisionado, nas falas de sala de aula, entre outros. Os professores que irão trabalhar em sala de aula deveriam ser formados em cursos presenciais, salvo os casos em que se tratar de professores em serviço (os professores leigos) que já tem uma bagagem de conhecimentos do comportamento dos alunos e de como lidar com situações adversas.

O trabalho em conjunto na realização da disciplina de Prática de Ensino Fundamental – EAD

Todo curso de EAD possui tutores, professores graduados, que dão suporte ao professor das disciplinas e auxilia os alunos nas atividades propostas. O EAD se torna um mecanismo com varias peças, na qual cada um possui uma função, todos precisam estar conectados, trabalhando juntos para que os alunos tenham o melhor desempenho. Temos vinculo com o curso Rede Gaucha de Ensino Superior a Distancia (REGESD)⁷ e atuamos como tutoras no Curso de Graduação de Licenciatura em Geografia⁸

⁷ REGESD é uma parceria formada entre instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Rio Grande do Sul que juntamente com a Secretaria Estadual e as Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul se constitui visando otimizar o compartilhamento de recursos humanos e de recursos materiais, na oferta de cursos de licenciatura na modalidade EAD. Desenvolvido pelos Pólos Caxias, Santa Maria e Pelotas.

⁸ O Curso de Licenciatura em Geografia, na modalidade a Distância, tem a coordenação da Universidade Federal de Santa Maria e está sendo ofertado em parceria com as Universidades de Caxias de Sul, a Universidade Federal de Pelotas e o Centro Federal de Ensino Tecnológico CEFET – RS.

A disciplina de Prática de Ensino Fundamental possui quarenta alunos, em média, três tutoras e uma professora titular da Universidade Federal de Pelotas. Os alunos são divididos entre as tutoras, ficando cada uma com certo número de alunos, a fim de agilizar a comunicação e minimizar os atrasos e o acúmulo de tarefas a serem postadas, para dinamizar o processo ensino-aprendizagem. Os alunos pertencem às cidades de Pelotas e Santana de Livramento/RS (Pólo de Pelotas e Santa Maria). Todas as semanas ocorrem reuniões pedagógicas, na qual são relatadas todas as interlocuções feitas com os alunos desde o recebimento das tarefas postadas e mensagens encaminhadas para retirarem dúvidas, retorno dos trabalhos com as devidas correções, e outros assuntos que demandam dos próprios alunos no decorrer da sua relação sala de aula x escola de estágio.

Mestrandas do curso de Geografia, com certa experiência em sala de aula “presencial”, hoje nos deparamos com uma nova forma de ensino, onde as paredes se desfazem, e entra em campo o chamado “ambiente” ou “plataforma” que conecta o aluno ao professor. Na verdade estamos sempre aprendendo a trabalhar com esse sistema de ensino que ao mesmo tempo facilita e abre possibilidades para aqueles que têm pouco tempo e querem cursar um ensino superior, mas traz insegurança quanto ao nível de aprendizagem dos alunos. A responsabilidade dobra quando se trabalha na formação de profissionais, que atuam na área da educação. O ponto chave é como ter controle do aluno em um curso a distancia no período de estágio. Saber o conteúdo, a ligação o comportamento dele em sala de aula entre outros fatores.

Muitos críticos afirmam que o EAD, é apenas uma forma de dinamizar o conhecimento, mas que ao mesmo tempo mascara o ensino brasileiro, pois não existem dificuldades, nesta modalidade de ensino. Um dos pontos cruciais de estarmos apresentando esse trabalho é mostrar que não há facilidades, para aqueles profissionais que tentam trabalhar corretamente, e

sim uma carga e sobrecarga de atividades e estratégias que visem a estimular o aluno e ao mesmo tempo controlá-lo à distância. Isso sem dúvida é um trabalho que exige do profissional – tutor, tempo e paciência.

Os enfrentamentos foram muitos, pois tivemos que aprender a manusear com o Moodle em pouco tempo, passamos na seleção para tutores da disciplina nos semestres finais. Entramos em um curso que maiorias dos profissionais estão anos juntos, mas diferentemente de entrar em uma instituição presencial, a distância esta sempre presente, e maioria dos professores que estão ou passaram pouco temos contato. Nosso desafio na verdade é maior do que isso, pois se tem que criar estratégias para estarmos sempre próximas das alunas, e sabermos o que se passa nas observações no período de estagio, ou seja, manter controle sobre o que o aluno de EAD esta se portando em sala de aula e se adotara uma postura de professor. Para que se tenha esse controle sob o aluno de EAD, é necessário tempo, por isso concordamos que essa forma de trabalho...

[...] produz um acréscimo de atividades que, associadas ao planejamento e ao controle detalhados, tendem a gerar intenso ritmo de trabalho e a requerer dos tutores maior investimento de elaboração psíquica. (MILL e CAMPOS, 2005, p.43).

Embora se tenha flexibilidade ao trabalho, trabalha-se muito mais do que se espera, pois basta entrar na plataforma, que sempre haverá duvidas e questionamentos, que precisa ser atendida, e automaticamente acabe-se por trabalhar durante a noite em horários ou intervalos que seriam para o descanso. Neste caso

[...] o uso das tecnologias no trabalho docente, apesar de aparentemente surgir, como forma poupadora e dinamizadora do esforço humano, também traz uma forte intensificação dos processos de trabalho. Esse fato nem sempre é percebido pelos docentes, pois se apresenta transfigurado na possibilidade de maior agilidade e dinamismo na execução das atividades, visto que as

tecnologias permitem superar a lógica tradicional de tempo e de espaço. (FIDALGO, F. e FIDALGO, N. 2008, p.16)

Dessa forma, o papel da tutora é muito mais do que orientar a execução das tarefas, dependendo da concepção de ser humano, que queremos formar para a sociedade (NIDELCOFF, 1985). O trabalho não será enriquecedor só por termos salariais, mas porque saberes profissionais e de vida adquiridos serão imensuráveis, devido o processo de pesquisa e a ação pedagógica reflexiva. (TARDIFF, 1999).

Considerações Finais

Este trabalho procurou evidenciar a importância das tecnologias de Informação e Comunicação, (TICs) que revolucionaram as formas de ensino, dinamizando o trabalho do professor e do aluno. O uso da comunicação se intensificou tanto na Educação quanto em outras áreas, por um lado trazendo benefícios, mas por outro alguns problemas. Ouve um distanciamento entre as pessoas e uma ligação através da rede virtual, chegamos a uma sociedade Globalizada. Todas essas mudanças ocorridas na sociedade se refletiram na educação, obrigando os profissionais dessa área e também os alunos a integrar-se a informatização.

Dentro deste contexto surgem os EADs-. que proporcionaram a realização de um sonho para aqueles que não poderiam cursar aulas presenciais, em um curso de nível superior ou de terminar os estudos. Mas para que esse modelo funcione é necessário que vários profissionais atuem nele. O EAD, tanto pode agilizar o processo de ensino como pode sobrecarregar o profissional que nele trabalha. Como exemplo apresentou-se o trabalho do tutor que apesar de ser flexível, exige uma sobrecarga de atividades e estratégias que tendem a estimular o aluno e ao mesmo tempo controlá-lo à distância, exigindo desse profissional muito tempo e paciência. Assim, essa forma de trabalho produz um aumento de atividades que tendem a gerar intenso ritmo de trabalho. No entanto, o papel do tutor é muito mais do que orientar a execução das tarefas, é também adquirir



saberes profissionais e de vida que são aprendidos durante todo o processo com os alunos.

Referências:

ARINA, T. *Homo contextus: connected man and the future of education*, 2007.

BATISTA, C.A.M; ROPOLI, E.A; MANTOAN M.T.E; FIGUEIREDO, R.V. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília/DF, 2007.

CHAVES, Eduardo O C. *Tecnologia e Educação: O Futuro da Escola na Sociedade da Informação*. Brasília: Ministério da Educação, 1999. v. 1.

ECHEVERRÍA, J. **Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno**. Barcelona: Destino, 1999.

FIDALGO, Fernando.S.R; FIDALGO, Nara L. Rocha. **Trabalho docente, tecnologias e educação a distancia: novos desafios?** . , Revista Extra classe, trabalho e Educação; Belo Horizonte, MG. 2008.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade*, Cortez:SPaulo,1979.

MILL, Daniel; CAMPOS Regina C. **Práticas docentes em Educação a Distância . Uma análise do curso Veredas em Minas Gerais** . in: ARANHA , Antônio V.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES , João B. (Org). *Diálogos sobre trabalhos; Perspectivas Multidisciplinares*, Campinas. São Paulo, 2005.

PASCHOALINO B.Q. Jussara, QUEIROZ C. B. Virginia. **Educação à distância – As duas faces de uma moeda**, Revista Extra classe, trabalho e Educação; Belo Horizonte, MG. 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários*. Brasil:PUC-Rio/Pelotas, outubro de 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PORTO, Tania Maria Esperon. *As tecnologias de comunicação e informação na escola – relações possíveis... relações construídas* In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPed, Rio de Janeiro, v.11, n. 31, jan./abril, p. 43-57, 2006.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a à Prática Educativa.-São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GRAELLS, Marquès. **Uso Educativos de internet (El tercer mundo)**, 1998.

_____. 2000. **Nueva Cultura, Nuevas Competencias Para Los ciudadanos.la alfabetización digital. Roles de los estudiantes HOY.© DR. PERE**, (última revisión: 28/08/09)

KOTLAS, C. (1998). Evaluating Web Sites for Educational Uses: Bibliography and Checklist. <www.unc.edu/cit/guides/irg-49.html> [Consulta: 10/12/98]
<http://pages.cs.wisc.edu/~lhl/maps/maps>
<http://www.pangea.org/peremarques/temas2/esquemticsi.html>
http://www.mundi.net/maps/maps_011/Em cache - Similares



UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Susana Schneid Scherer¹

Palavras-chaves: Educação a distância, Formação de Professores, Pedagogia.

Resumo: Tomando como pano de fundo as reformas ocorridas em nosso país nos últimos anos na Educação Superior, prioritariamente, público, formula-se uma reflexão frente aos dados dos sistemas de avaliação nos quais se desvela o aumento da modalidade da educação a distância (EAD) na qual prevalecem, em geral, os cursos de formação de professores em pedagogia. Essencialmente, pretende-se analisar como se constituem os a oferta curricular dos de cursos de formação docente à distância em relação aos presenciais em universidades federais do Rio Grande do Sul, RS.

Problematizações iniciais:

Tendo como interesse a docência universitária em tempos de democratização do ensino superior no Brasil vê-se a existência exacerbada de cursos de formação em professores na modalidade de educação a distância.

A partir desse dado problematiza-se sobre como se dá o processo formativo de vivência prática para enfrentamento das funções inerentes a docência. É uma preocupação alarmante, pois atualmente as maiores dificuldades dos professores em atuação no sistema escolar se referem aos percalços em sua prática pedagógica no dia-a-dia.

Contextualização:

¹ Mestranda em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas; Email: susana_scherer@hotmail.com.

No relatório educacional ao final do século XX o Ministério da Educação (MEC, 2009) verificou dados preocupantes, entre eles o fato de que o percentual de jovens brasileiros ingressantes no ensino superior é de apenas 24,31%. Programou-se como medida para todo século XXI a democratização da educação em nosso país criando-se o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação. Pensando o caso do terceiro grau emergiu uma medida para Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni.

O primeiro relatório analítico que pontua os alcances do Reuni a partir de sua implantação (MEC, 2009), possibilitou verificar que o número de instituições públicas ampliou de 176 para 245, o que significa um aumento de 39,2%.

De acordo com os sistemas de avaliação (MEC, 2010), entre os anos 2004 e 2009, os cursos de graduação aumentaram em 49,2%. Ao vislumbrar o crescimento no último ano de análise, 2009, as graduações aumentaram em 13% em um ano.

Conforme Sommer (2010) as instituições públicas federais foram pródigas na oferta de graduações, pois houve um crescimento de 3,4% no número de cursos de graduação em relação ao número de novas universidades. Assim, verificamos que a expansão pontua muito forte o aumento do número de cursos, pois criar novas instituições é um projeto que demanda mais tempo.

No que se refere ao número de matrículas Sommer (2010) pontua o número de matrículas sempre crescente, nos últimos anos, em volumes espetaculares. Realmente ao analisar os dados de um ano para outro, 2008-2009, vê-se um crescimento de 20% no total de matrículas nas federais, enquanto que nos estabelecimentos privados, o aumento foi de 4%.

O último censo da Educação Superior de 2009 (MEC, 2010) percebeu que o aumento de cursos nas universidades federais se deu principalmente na modalidade de Educação a distância, EAD. Em apenas um ano, de 2008 a 2009, o aumento desta modalidade foi de 30,4%. Naquele mesmo ano o

número de matrículas em EAD já somava 14, 1% do total das matrículas nos cursos de graduação.

Contudo, enquanto nos cursos presenciais 71% das matrículas são cursos de graduação na modalidade de bacharelado, nas graduações em EAD 50% dos cursos são em licenciatura (MEC, 2010). Os dados apontam ainda que o curso de pedagogia está em 4º lugar no ensino presencial, já na modalidade EAD a pedagogia está em primeiro lugar com um percentual de 34,2% dos cursistas matriculados em toda rede à distância.

Estes dados podem ser melhorados ao analisar junto ao órgão que fiscaliza a educação superior, CAPES (2010). Segundo a CAPES em 2010 no Brasil já existiam 310 na modalidade EAD. Os cursos dividiam-se, basicamente, em 186 licenciaturas, 2 sequenciais, 14 tecnólogos, 20 bacharelados, 8 especializações e 6 cursos de aperfeiçoamento.

Ainda segundo os mesmos dados, no estado do Rio Grande do Sul existiam 27 cursos de EAD, divididos em 2 tecnólogos, 12 especializações, 12 licenciaturas e 1 bacharelado.

No Rio Grande do Sul os cursos formação inicial para docente na modalidade EAD estão são de vários tipos de licenciatura, porém a pedagogia é a graduação existente em todas as unidades federais gaúchas.

A formação docente na modalidade à distância:

Devido ao aumento dos cursos de formação de professores EAD, muitos autores têm se debruçado sobre este tema buscando refletir a formação de professores a distância no Brasil, entre eles encontramos Sommer, 2010.

Segundo Sommer (2010) há um lado bom e um lado ruim na EAD frente à preparação docente. O lado bom da EAD tende a se encontrar seguramente no preparo para o uso das tecnologias aplicadas a educação, tendo como ferramenta este meio que caracteriza a sociedade e, sobretudo a juventude na atualidade. Por outro lado, o lado ruim da EAD aparece pela formação técnica que propõe apreensão dos conteúdos, mas engloba pouca vivência prático-pedagógica.



Pensando na preocupação e nos malefícios elencados por Sommer sobre a EAD, trazem-se outros dados que também inferem preocupação, isto é, às proposições e metas principais do Reuni as quais parecem ter como âncora o aspecto quantitativo. São elas,

a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa – para o cumprimento das metas. (MEC, 2009, p. 3),

Infere-se que quando à criação do Reuni o ponto primordial incidia prioritariamente na expansão parecendo que junto a ela não era importante ser acompanhada por metas qualitativas, como por exemplo, a criação de um currículo para a formação docente em EAD, com medidas que capacitem um professor sem afastá-lo da vivência prática de sua profissão.

A proposta formulada pelo Reuni teve adesão total das universidades federais, embora não havendo obrigatoriedade. Dessa forma, o Ministério da Educação pontuou as universidades como elementos centrais no desenvolvimento do processo de democratização. Nesse sentido, seriam proporcionadas às instituições as condições básicas para a oferta dos cursos, porém caberia a cada unidade o gerenciamento dos princípios formadores de seus currículos EAD.

Portanto, não há legislação para amparo aos currículos EAD, devem estes seguir os mesmos parâmetros dos cursos presenciais. Contudo, ao pensar que durante a graduação em EAD os estudantes são instrumentalizados e não a vivência prática, mas sim contextualizada, pontua-se uma preocupação alarmante em se refletir sobre a qualidade de formação profissional em um curso de pedagogia EAD. Ou seja, qual a importância dada a vivência prática e como ela ocorre?

Em busca de subsídios para discorrer sobre a legislação pertinente aos cursos de formação docente partiu-se ao encontro dos parâmetros dos

cursos em pedagogia (MEC, 2005), os quais compreendem que a formação deve propor aulas e estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico (monitoria, estágio curricular, pesquisa, extensão, participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas) as quais alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

Contribuindo a este pensamento, as diretrizes dos cursos de licenciatura (MEC, 2002a), no artigo 12, referem que a prática na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Paulatinamente, em um curso de pedagogia (MEC, 2005), o currículo deve ser composto por pelo menos doze por cento de atividades práticas, das quais nove e meio por cento devem ser consolidadas na prática de estágio.

Pensando os momentos de prática observacionais, monitorias, diagnóstica, entre outros tipos como informais, mas que, são de grande valia para uma apreensão da realidade típica ao espaço escolar e que dificilmente se dá na EAD, pontua-se essencial a prática de estágio. Na modalidade EAD o estágio vêm a ser o momento efetivador de prática docente para os pedagogos. Assim, parece ser importante analisar sobre a prática de estágio na EAD.

O caminho metodológico:

A pesquisa para Demo (1996, p. 34) é uma atividade cotidiana, pois ele a considera como uma atitude de “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Conforme Gil (1999, p.42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método



científico". Assim, a pesquisa científica, propriamente dita, é avaliada, segundo Demo (1991), pela sua qualidade política e pela sua qualidade formal. Qualidade política refere-se fundamentalmente aos conteúdos, aos fins e à substância do trabalho científico. Qualidade formal diz respeito aos meios e formas usados na produção do trabalho. Refere-se ao domínio de técnicas de coleta e interpretação de dados, manipulação de fontes de informação, conhecimento demonstrado na apresentação do referencial teórico e apresentação escrita ou oral em conformidade com os ritos acadêmicos.

Desse modo, este estudo se baseia em uma abordagem qualitativa, conforme Minayo (2009). É um tipo de pesquisa que dialoga com um universo de sentidos e símbolos percebidos e que não podem ser tratados a partir da simples exposição de números.

O tipo de técnica empregada para apreensão dos dados foi uma análise bibliográfica e documental junto às grades curriculares dos cursos de pedagogia EAD nas quatro universidades Federais do Rio Grande do Sul tentando verificar sobre a prática de estágio e sua contribuição, ou não, para a formação dos pedagogos.

Para a análise dos dados, foi adotada a técnica de análise do conteúdo, o que permitiu construir uma análise dos resultados de forma qualitativa que são expostas a seguir.

Analisando os cursos de pedagogia à distância:

"-Você daria seu filho para ser operado por um médico formado a distância? (Pergunta formulada a um conferencista que falava sobre EAD)".

"Como pode uma pessoa se formar, receber um diploma universitário sem ter frequentado uma sala de aula? (Comentário de um repórter da TV Bandeirantes, ao fazer uma reportagem sobre faculdades que oferecem cursos de "fins de semana)".

Segundo Sommer, a importância de analisar a formação docente em EAD,

Não é entrar na clássica dicotomização e comparação entre o ensino presencial e a distância, onde aquele é classificado de tradicional e este de inovador, aquele de positivista e cartesiano, enquanto o outro afinado com os novos paradigmas epistemológicos da construção, diversidade e historicidade, um sendo mais caro e o outro mais barato. Isso não ajuda a entender as especificidades e características de cada um. É melhor considerar suas peculiaridades do que colocá-los em oposição, pois ambos são processos educativos que se realizam e se constroem fazendo recurso a modalidades próprias (2010, p. 33).

Então, parte-se ao encontro das peculiaridades. Ao procurar dados sobre os cursos de Pedagogia EAD procurou-se perceber sobre os momentos de prática docente. Embora os cursos de EAD devam embasar os mesmos princípios objetivados pela legislação da modalidade presencial isto não foi encontrado.

Ao analisar os cursos de pedagogia EAD no Rio Grande do Sul, encontrou-se junto às grades curriculares que os estágios são em maioria no final do curso. Nas quatro universidades federais alvo do estudo, encontrou-se os seguintes dados: Na primeira unidade, viu-se em sua estrutura curricular um pré-estágio/monitoria no sétimo semestre, e dois estágios no último semestre. Assim também ocorre na segunda unidade, o currículo indica que ocorrem dois estágios no penúltimo semestre de graduação. Na terceira unidade a estrutura curricular é formada por módulos e, encontra-se apenas referência que o último módulo tematiza a prática de estágio.

Portanto, os três primeiros cursos EAD verificados não têm momentos de prática durante a graduação conforme é a indicação nas diretrizes curriculares tanto para o curso de pedagogia (2005) quanto para as licenciaturas (2002). Os três currículos analisados se baseiam em formas de apreensão contextualizada, sem outrora, obrigatoriamente, fazer o futuro professor viver a realidade. O momento de prática ocorre, somente, no estágio que é, em geral, nos dois últimos semestres.

A quarta e última unidade mostrou dados um pouco diferentes, vê-se que existem os chamados pré-estágios a partir do segundo semestre que vão propondo a incursão do estudante pelo espaço escolar. As práticas de estágio efetivas são duas, no sétimo e oitavo semestres.

Aqui se deve dar atenção à proposta de vivência do ambiente escolar desde o início do curso, o quê efetivamente dependerá de como o professor ou responsável da disciplina procederá. Faz-se necessário pensar a capacitação daqueles docentes atuantes na modalidade EAD e que promovem a formação de futuros professores. Obviamente, não cabe aprofundar este tema, mas é imprescindível o importante papel destes sujeitos na formação docente.

É necessário pontuarmos a EAD como bem pontua Sommer (2010), no sentido de que, a persistir a tendência que se acentua da EAD a cada dia, o Brasil poderá, em curto prazo, ver espaços universitários, como os destinados às licenciaturas, por exemplo, "sendo substituídos por pólos, nos quais a movimentação de pessoas é pequena e o da cultura elaborada menor ainda" (p. 11).

Neste sentido, ainda conforme o mesmo autor (ibidem), o que os defensores da educação virtual esquecem ou escondem é o fato de que as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, essencialmente, não se formam, apenas, com base em relações instrumentalmente mediadas as quais apesar de importantes, mas de modo algum suficientes. Para ele qualquer curso de formação docente precisa de relações diretas, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano.

Conclusões:

Concluí-se este estudo percebendo que o curso de pedagogia EAD é em maior cursado totalmente a distância, ocorrendo a prática de estágio somente ao final do curso.

Percebe-se que a expansão da EAD é importante para os órgãos educacionais na medida em que interessa expandir o ensino superior para



todas as regiões do país e oferecer aos estudantes, que residam longe dos centros urbanos o acesso ao ensino superior.

Segundo o Ministério da Educação (2009) as metas futuras no ensino superior referem-se à avaliação em relação aos aspectos qualitativos alusivos à execução e implantação do Reuni. Até então, o Reuni não vislumbrou como meta a criação de aspectos qualitativos mais favoráveis, o que inclui os cursos de formação docente EAD e se mostrou como preocupante.

A formação até então se encontra alicerçada sob um discurso preocupado muito mais com a quantidade concluintes e graduados, valorizando a eficiência e a eficácia, a racionalidade técnica e instrumental enfatizando produtos e resultados e não processos. Mostra-se apostando em "mudanças" na superfície, na embalagem e não "mutações", novas visões e perspectivas.

Conforme o próprio órgão compromissado com o Reuni (MEC, 2009, p. 15), os desafios inerentes à efetivação da função social da universidade e ao necessário diálogo com a sociedade levarão a planos e programas de inovação pedagógica.

Uma formação mais social é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação, sobretudo, na carreira docente, de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação não tanto técnica, mas mais ampla.

A educação superior com base em princípios de educação de qualidade com vista à democratização, por fim, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos capazes de fazer um trabalho que leve a formação mais humana.

Referências:

CAPES, Coordenadoria de Aperfeiçoamento da Educação Superior. Dados do censo da Educação Superior. CAPES, 2010.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO CNE/CP 1 de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CP Nº: 5/2005: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Reuni: Relatório de Primeiro Ano-2008; Executado por MEC/Sesu/ DIFES, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC, Censo Ensino Superior de 2009: Resumo Técnico. BRASILIA, 2010.

SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1787/1351>>



BLENDED LEARNING: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA UNIVERSIDADE ANHANGUERA-UNIDERP

Frankiele Oesterreich¹
Fabiane da Silva Montoli²

Palavras-chave: *Blended learning*, aprendizagem combinada, interação.

Resumo: O presente estudo visa analisar o *blended learning*, que une momentos presenciais com momentos virtuais. Essa metodologia é adotada pela universidade Anhanguera-Uniderp em seus cursos a distância, desse modo, a instituição serviu de estudo de caso para a pesquisa, realizada com alunas do 1º semestre do curso de Pedagogia. A partir do exposto, buscou-se compreender de que forma o *blended learning* oportuniza interação entre os alunos, procurando identificar quais as vantagens e/ou desvantagens, além de possibilidades e fragilidades desse método de trabalho, a fim de identificar o papel e importância do professor tutor presencial nesse processo. O trabalho caracterizou-se como um estudo de caso e obteve como resultados que o *blended learning* contribui para a aprendizagem, pois a combinação de momentos presenciais e a distância enriquece o processo. Foram identificadas vantagens da modalidade e suas fragilidades que, aos poucos, estão sendo superadas.

Introdução

Diante dos avanços tecnológicos tão presentes na atualidade, os quais englobam também a educação, é preciso repensar as formas de ensinar e aprender, e os recursos que são utilizados para tal função. Dentre as modalidades de ensino, a educação a distância vem ganhando espaço no cenário nacional, no qual está ampliando significativamente os cursos superiores, incluindo cursos formadores de professores, desde presenciais, a distância e também os que misturam essas duas modalidades de ensino, buscando um equilíbrio entre o ensino presencial com o ensino a distância, e é este último caso que o presente estudo tematiza.

¹ UFSM, frank.vey@gmail.com

² UFSM, fabimontoli@gmail.com

O ensino presencial junto com a educação a distância pode ser considerado uma educação combinada que, também é conhecida como *blended learning*, assim tratado pelos autores Pimenta (2003), Mateus Filipe e Orvalho (2004), Tori (2009) Rodrigues (2010), entre outros.

Com o intuito de investigar essa metodologia de trabalho, o presente estudo visa analisar de que forma o *blended learning* pode oportunizar a interação entre alunos, buscando identificar quais as vantagens e/ou desvantagens, além de possibilidades e fragilidades desse método de trabalho, a fim de identificar o papel e importância do professor tutor presencial nesse processo. Todas essas questões foram investigadas dentro da realidade de um primeiro semestre de alunas do curso de Pedagogia, da Universidade Anhanguera-Uniderp, polo de apoio presencial em São Pedro do Sul/RS, cuja metodologia enquadra-se no foco deste estudo.

Conceito de *blended learning* e metodologias adotadas

Pensando em unir as características do ensino presencial e da educação a distância, aliando alguns aspectos tradicionais a outros mais inovadores (PIMENTA, 2003), é que surgiu o *blended learning*, também conhecido como aprendizagem combinada, educação semipresencial e ensino híbrido, que busca “a superação das dificuldades encontradas na adequação e/ou adaptação das modalidades de ensino a distância e presencial, bem como na integração de novas ferramentas e a mescla de diferentes métodos e abordagens pedagógicas” (RODRIGUES, 2010, p.8).

No Brasil, esse conceito surgiu a partir de 2001, através da Portaria nº 2.253, que logo, em 2004, foi revogada pela Portaria nº 4.059, instituindo assim, que os cursos superiores podem oferecer até 20% do curso de forma não presencial, desde que esteja definido no Projeto Pedagógico do mesmo. Assim, conforme aponta Tori (2009), essa Portaria ajudou a impulsionar essa hibridização. Como se pode observar, esse conceito está sendo construído como uma alternativa para a educação, buscando, assim, unir o que há de melhor da educação a distância (o ensino virtual), com as vantagens da educação presencial.

O *blended learning* refere-se, conforme afirma Tori (2009) em:

[...] dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos. (TORI, 2009, p.121)

Assim, busca-se um equilíbrio entre presencial e a distância, propondo uma metodologia que trabalhe com o pedagógico, mas que respeite o tempo dos alunos; que trabalhe com tecnologias, mas que permita momentos presenciais para orientá-los, para os quais, muitas vezes, será o primeiro contato com a aprendizagem a distância.

Nesse sentido, essa metodologia vem suprir as necessidades tanto do ensino presencial, como da educação a distância, proporcionando assim a promoção da interatividade como um dos objetivos centrais. Nesse ínterim, Moore (*apud* MATEUS FILIPE; ORVALHO, 2004) identificou três tipos de interatividade, com os conteúdos, entre os colegas e com o professor. Para haver a interatividade com os conteúdos, deve-se observar como o conteúdo é disponibilizado para os alunos, quais materiais são utilizados, se são relevantes as informações ali contidas, se é capaz de proporcionar o conhecimento necessário ao aluno a partir dele. Com relação à interatividade com os colegas, é importante observar essas relações que, além dos colegas estende-se para os tutores e professores. Essa interação é a base para o aprendizado ocorrer. Por fim, a interatividade com o professor, refere-se ao *feedback* para as atividades realizadas, o retorno às dúvidas e a interação entre o professor com os tutores, que atuam mais ativamente com os alunos.

Desse modo, percebe-se as vantagens de unir essas modalidades e, criando-se uma combinação entre elas, a aprendizagem pode ocorrer, interligando conhecimentos, trazendo as tecnologias como apoio ao ensino,

mas também, mantendo a presença física de um mediador, para orientar o caminho aos novos alunos.

Trabalhos Correlatos: *blended learning* em questão

Esta seção visa apresentar alguns trabalhos que estão sendo realizados a partir da metodologia de *blended learning*, a fim de possibilitar diferentes vias para sua utilização na educação, na realização de propostas pedagógicas, tanto na educação básica, como no ensino superior, mostrando que sua aplicação pode valer-se positivamente para o debate, e que a combinação do presencial com a distância é possível e que dá certo, se bem adotada.

O estudo de Alves et al. (2010) trata de uma experiência com a Educação de Jovens e Adultos - EJA, com o desenvolvimento de um trabalho sobre "Tertúlia Literária Dialógica", unindo-se com tecnologias digitais a fim de possibilitar o intercâmbio entre grupos de alunos de Porto Alegre com alunos de Barcelona. O trabalho visou estimular a leitura, envolvendo grupos de alunos e professores buscando a inserção das mídias e das TIC no contexto analisado, implicando, assim, em um "movimento de combinação e harmonização de estratégias que se valiam da presencialidade e da atividade a distância, de atividades *online* e *offline* para a consecução do projeto" (ALVES et al., 2010, p.2). Assim, a utilização do *blended learning* oportunizou o diálogo e a leitura em ambientes presenciais e a distância, que "antes de serem antagônicos, se complementam na prática pedagógica" (ALVES, et al., 2010, p.1).

O estudo de Moraes e Cabrita (2008) buscou avaliar o impacto de um ambiente virtual, complementando-o com momentos presenciais para a análise de competências em um grupo de alunos do ensino superior. Esta experiência demonstrou que, o aluno, diante do ambiente virtual passa a depender menos do professor, assumindo mais responsabilidade pela própria aprendizagem e que, de fato, "desafia o aluno a abandonar o seu papel enquanto receptor passivo de informação e instiga-o a desenvolver novas formas de construir o seu próprio conhecimento, baseadas

fundamentalmente na adoção de uma posição mais crítica, ativa e dinâmica” (MORAIS; CABRITA, 2008, p.10).

É perceptível que a combinação do presencial e da distância pode dar certo se existir planejamento e objetivos definidos *a priori*, nesse sentido, o *blended learning* é visto como uma solução possível para romper o isolamento que alguns alunos sentem diante dos cursos totalmente EaD, acabando assim, com a monotonia, muitas vezes existentes nas aulas presenciais. Essas duas modalidades se complementam e possuem “grande potencial para melhorar a qualidade e eficiência da aprendizagem” (TORI, 2009, p.122).

No trabalho de Mateus Filipe e Orvalho (2004) adotou-se o *blended learning* para desenvolver atividades diferenciadas em três formatos: síncrono físico, síncrono *online*, e assíncrono, assim puderam cruzar os formatos e analisar suas possibilidades. A partir disso, foram trabalhadas as interatividades com conteúdos, entre colegas e com o professor. Os resultados deste estudo mostraram vantagens e desvantagens da aplicação do *blended learning* no ensino superior, mas o mais relevante é que os alunos sentiram-se guiados, mesmo apenas com a presença virtual do professor, o que é necessário trabalhar ainda é a questão da autonomia e da manipulação dos recursos tecnológicos, para que a comunicação e interação entre os participantes realmente se efetive.

A partir dos trabalhos apresentados, observa-se que realmente não há “receitas prontas” que digam que adotar determinada metodologia trará melhores resultados, isso vai depender do envolvimento dos participantes e da forma como interagem nos ambientes, tanto a distância, como presenciais. Não se pode afirmar que o *blended learning* vai dar certo sempre, é preciso saber dosar o presencial com a distância, é tudo uma questão de equilíbrio.

Procedimentos de coleta e análise dos dados

A Universidade Anhanguera-Uniderp busca, em sua metodologia de trabalho, a combinação da EaD com o ensino presencial, desse modo,

trabalha com diferentes momentos, a teleaula, momento ao vivo com o professor EaD, transmitido via satélite, duas vezes por semana; o momento presencial com o tutor logo após o término da teleaula e, o momento a distância, a partir do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, no qual os alunos acessam e buscam o material das aulas.

Partindo-se desse caso, o estudo buscou investigar o *blended learning*, visando analisar de que forma se podem oportunizar a interação entre os alunos do primeiro semestre de Pedagogia, buscando apontar vantagens e/ou desvantagens, além de possibilidades e fragilidades desse método de trabalho, a fim de identificar o papel e importância do professor tutor presencial nesse processo, visto ser ele o profissional que está presencialmente com os alunos no polo, acompanhando as aulas.

Buscando compreender a visão dos alunos referente à metodologia adotada pela instituição, foi elaborado um questionário, entregue para quinze alunos da turma, buscando que respondessem questões referentes a experiência que estão tendo e sobre a metodologia adotada pela instituição. Partindo-se disso, verificou-se que apenas três alunos já tiveram experiência com a EaD, comprovando assim que, para a maioria da turma, a experiência é nova. Afirmaram também que estão gostando muito das aulas, mais desejam mais momentos presenciais, como relata a aluna A. M.: *"o método é bom, mas o tempo do momento presencial é curto, pois é neste momento que se adquire mais conhecimento, interagindo"*.

A Universidade divide as aulas em dois momentos, a teleaula transmitida ao vivo, via satélite, que é proferida pelo professor da disciplina, localizado na Unidade Central e, o momento presencial, com o professor tutor local, que elabora atividades, desenvolve trabalhos referentes às aulas, e interage com a turma. Dessa forma, o momento em que os alunos podem falar e serem ouvidos é no presencial, assim, justifica-se a fala da aluna, quando afirma que o momento presencial deveria ser maior. Por outro lado, a resposta pode ter sido influenciada pela falta de cultura em ambientes virtuais de aprendizagem, pelas dificuldades em interagir no ambiente, levando assim a privilegiar os momentos presenciais,

principalmente por virem do ensino presencial e estarem acostumados com essa metodologia.

Além de terem as teleaulas e o momento com o professor tutor presencial, os alunos possuem também acesso ao ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Assim questionou-se esse acesso, conforme Figura 1, no qual afirmaram acessar constantemente, visto que sentem necessidade de encontrar o material para estudar, e afirmam que é fácil de encontrar. Já, as alunas que acessam pouco apresentam mais dificuldades, por não ter acesso à internet em casa e depender de ir à universidade ou à casa de um conhecido para poder acessar.

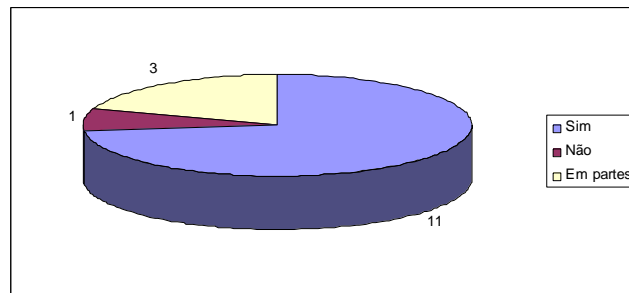


Figura 1. Respostas a questão: "Você acessa constantemente o Portal Moodle?"

É perceptível que todas veem a necessidade e a importância de acessar o ambiente durante a semana, porém, nem sempre conseguem em virtude das dificuldades já apresentadas, o que, por vezes, dificulta o andamento da aula, visto que deveriam ir à aula com a leitura realizada, para assim trocar informações e sanar as possíveis dúvidas. Na verdade, é preciso inverter o processo, o *blended learning* busca que os alunos leiam e pesquisem em casa para na aula, debater e compartilhar presencialmente o conteúdo, assim, ainda é preciso modificar as estratégias de estudo e a forma como veem o ensino.

Referente ao material disponibilizado para estudo, além dos slides com os resumos das teleaulas, também recebem os PLTs, que são os livros para cada disciplina, ilustrados pela Figura 2. Recebem também o caderno de atividades para o semestre, no qual desenvolvem as atividades.



Figura 2. Caderno de Atividades (1ºsem.), exemplo de slides par acompanhar as teleaulas e um dos PLTs utilizados pelo curso.

Diante desse material, seis alunas consideraram adequados, sendo que nove alunas consideram em parte, afirmando que os materiais poderiam ser mais explicativos, e que deveriam ser disponibilizados materiais extras, além do livro base. Mas esses resultados são curiosos, pois quando algum professor coloca um texto extra junto ao material básico, por vezes, ocorrem reclamações com relação à sobrecarga de leitura, ou seja, embora exista demanda por material extra nem sempre ele é aproveitado.

Essa questão é interessante de ser discutida, pois, os alunos ingressantes as vezes demoram para perceber que o nível de exigência no ensino superior é maior, bem como precisam desconstruir a ideia de que a Educação a Distância é fácil. Este equívoco as vezes é percebido como dificuldade, pois a exigência é bem maior. Os materiais, ambiente, tutores, professores e encontros presenciais são oportunizados, mas buscar mais, querer conhecer novos conceitos, se engajar de fato no processo de aprendizagem, depende do interesse do aluno.

É salutar evidenciar que esse ensino nada mais é que uma combinação de momentos presenciais e virtuais, que são complementares, um depende do outro para ter sucesso, o professor EaD expõe o conteúdo, cujo material completo está disponibilizado no ambiente virtual, mas é no momento presencial que será questionado aos alunos se aquele conteúdo foi compreendido e, se não foi, buscar respostas, por este motivo,

considerado pelos alunos o momento onde há maior interação e, conseqüente, aprendizagem.

Os dados aqui apresentados mostram que, mesmo a metodologia da universidade sendo *blended learning*, os alunos ainda estão habituados com o ensino presencial, e aproveitam esse momento para as trocas, não que no momento a distância, de casa, de outro lugar não ocorra aprendizagem, mas ainda sentem a necessidade da presença de um orientador para o processo, mostrando os caminhos a serem percorridos. E, esses momentos presenciais são considerados muito válidos, pois são espaços de aprendizagem e de interação entre os colegas. Isto mostra mais uma vez, que a presença física de um professor/tutor e as discussões com colegas é muito favorável à aprendizagem, pois sabem que não sairão com dúvidas, que se o tutor presencial não souber, vai buscar maneiras de encontrar as respostas.

Além disso, definem o momento presencial com o sentimento de pertencimento ao grupo, sentem-se também alegres e com disposição. Em contraponto, nos momentos a distância, diante do computador, realizando as atividades, as leituras, houve grande diversidade nas respostas, alguns sentem solidão, veem o momento como obrigação. Neste caso, sete alunos sentem esse momento com alegria e disposição, visto ser o contato principal com o ambiente virtual e com as atividades a distância.

A partir das respostas, percebe-se que alguns alunos ainda não estão acostumados com o ambiente virtual e, quando, de casa, acessam o ambiente, sentem-se sós e sem saber exatamente qual caminho seguir. Volta-se aqui para a questão de não possuírem a cultura de estudar diante de recursos tecnológicos, porém, em contraponto, os alunos que já possuíam mais domínio do computador, gostam da experiência e sentem-se dispostos ao acessar o ambiente e por lá estudar.

Cabe também destacar os diferentes papéis dos atores nessa metodologia de trabalho, existindo o professor EaD, o tutor EaD e o tutor presencial, conforme Figura 3, tendo incumbências e responsabilidades distintas.

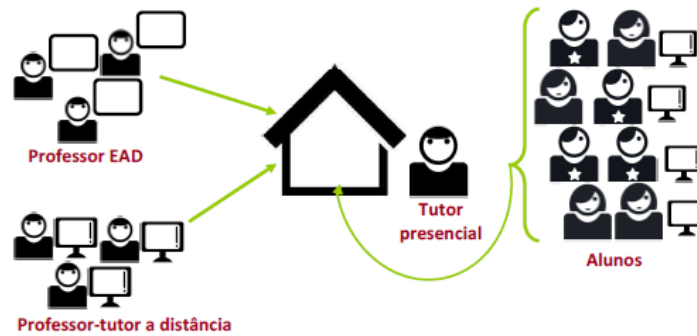


Figura 3. Agentes do processo - metodologia do CEAD. Manual do Aluno EaD (2011)

Quando questionados o que consideram ser o papel do tutor presencial, as respostas o revelam como essencial, que acompanha o desenvolvimento, lembra dos prazos, propõe discussões, mas, na visão dos alunos, ele é mais, como relata a aluna F., *“um apoio, com quem podemos contar sempre e nos impulsiona quando pensamos em desanimar”*. Já a aluna A. acrescenta que *“o tutor presencial é um amigo, é como se estivesse estudando junto com a turma, esclarecedor de dúvidas, instiga a discussão e debates. É fundamental ter esse contato físico”*. Com essas respostas é possível observar que a presença física do tutor é importante por mediar as informações, os alunos o veem como um apoio às aulas, pois ajuda no esclarecimento de dúvidas e as instiga a pensarem, refletiram sobre as aulas.

Observa-se, com esta questão, que ainda estão muito atrelados ao ensino presencial, e, conseqüentemente, aos momentos presenciais das aulas, o que, de certo modo, prejudica a autonomia, qualidade esta tão destacada na EaD, pois apegam-se a presença física do tutor e não aproveitam as possibilidades que a modalidade está trazendo e a interação com o tutor EaD a partir das ferramentas de comunicação disponíveis pelo ambiente Moodle.

Com relação à formação acadêmica, o destaque é da aluna E.N. relatando que *“estou me sentindo realizada”*, isso é a prova que o ensino superior é para todos, que a instituição está oportunizando uma boa

formação para pessoas que não acreditavam poder estudar, ter uma formação superior, seja pela idade, pela distância geográfica de uma Universidade, seja pela família, trabalho, isso mostra que, com persistência, é possível sim estudar e obter seu espaço no mundo acadêmico.

Refletindo sobre a metodologia do *blended learning*, podem-se mencionar vantagens e fragilidades, bem como os alunos apontaram. Como desvantagens alegaram que nem sempre as dúvidas são sanadas pelo tutor EaD, que há pouco tempo para a aula presencial, que existe o processo de adaptação, visto ser tudo novo para grande parte da turma, que as teleaulas são muito resumidas, que há pouco tempo para realizar as leituras. Essas desvantagens apresentadas pelo grupo são possíveis de melhorias, como utilizar mais o fórum de discussão do ambiente, propondo assim, debates a partir do ambiente virtual, que as teleaulas sejam mais dinâmicas, isso já está acontecendo, pois os professores trazem, além da aula expositiva, recursos audiovisuais, como vídeos, entrevistas, que enriquece o aprendizado. Também é necessário que haja mais discussões com os mediadores, e que os questionamentos enviados em aula para o professor, mesmo que não sejam respondidos ao vivo, enviem um retorno posteriormente, para que o aluno não fique com dúvidas. Essas desvantagens são cabíveis de melhorias, buscando oportunizar uma formação cada vez mais adequada.

Neste íterim, refletindo sobre as vantagens da metodologia, apontam a oportunidade de estarem cursando o ensino superior, que o tempo é acessível, visto que grande maioria trabalha durante o dia e as aulas são a noite, duas vezes por semana. O grupo está reconstruindo conceitos, principalmente referente a EaD, que o uso de tecnologias está ajudando nesse processo, que podem interagir com os colegas através do ambiente virtual Moodle, podem debater em aula, realizar-se profissionalmente, e a presença do professor/tutor presencial, que ajuda muito nesse processo e, que busca constantemente o trabalho em grupo, o aprendizado coletivo.

Considerações Finais

A partir das questões levantadas, percebe-se que o *blended learning* é uma modalidade de ensino que tende a crescer, nos quais modificam-se papéis, os professores precisam aprender a dominar os recursos tecnológicos para assim possibilitar uma maior interação com os alunos dentro do ambiente virtual. Os alunos precisam reconhecer que são estudantes, que precisam buscar informações, construir o conhecimento sem depender tanto do professor. O aluno precisa modificar sua postura de receptor de informações, para um ser crítico e atuante, que sana as dúvidas, que lê o material e que busca mais, sempre mais para apreender tudo que precisa.

Um aluno que participa, interage com o grupo, esse é o diferencial que se precisa obter. O uso do *blended learning* está crescendo e oportunizando ensino para pessoas que antes não viam outra possibilidade para continuar estudando. O polo de São Pedro do Sul/RS, por exemplo, está abrindo portas para pessoas que não acreditavam que poderiam estudar e construir um futuro melhor, pessoas que moram no interior e que, por ter um polo próximo, oportunizam para si mesmas cursar o ensino superior.

Dessa forma, o *blended learning* contribui para a aprendizagem, pois a combinação de momentos é que enriquece essa metodologia. Foram identificadas vantagens da modalidade, mas também existem fragilidades que, aos poucos, estão sendo superadas. Com relação à figura do tutor presencial, é visto como um agente de fundamental importância para o aprendizado dos alunos, pois veem nele o orientador, um ser participante ativo do grupo, que estimula a interação e busca, no espírito de equipe, oportunizar mais conhecimento aos alunos. Nesse sentido, o estudo alcançou os objetivos propostos, verificando que a metodologia combinada contribui para a educação e para a formação de futuros pedagogos que estão iniciando sua trajetória profissional.



REFERÊNCIAS

ALVES, Evandro et al. Tertúlias dialógicas virtuais: integrando tecnologias digitais, leitura e literatura num contexto de *Blended Learning* na EJA. **Novas Tecnologias na Educação**. v.8, n.2, Cinted: UFRGS, jul/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>>. Acesso em: 06 de julho de 2011.

_____. **Portaria nº 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/89>>. Acesso em: 06 de julho de 2011.

MATEUS FELIPE, A. J.; ORVALHO, J.G. Blended learning e aprendizagem colaborativa no ensino superior. In: VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 7, 2004, Monterrey, México. **Actas do...** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com216-225.pdf>>. Acesso em: 10 de abril de 2011.

MORAIS, Nídia Salomé; CABRITA, Isabel. **b-Learning: impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico**. *Tékhnē - Revista de Estudos Politécnicos* [online]. jun. 2008, nº. 9, p.194-224. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1654-99112008000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 de junho de 2011.

PIMENTA, Pedro. **Processos de formação combinados**. 1ª ed., Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, 2003.

RODRIGUES, Lucilo Antonio. Uma nova proposta para o conceito de *blended learning*. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, MS, v.1, n.3, p. 5-22, 2010.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap.17, p. 121-128.



4. ESTRATÉGIAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO EM EaD.

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA E-TEC BRASIL NO IF-SUL CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA.

Cinara Ourique Nascimento¹
Ricardo Gauterio Cruz²
Rossane Vinhas Bigliardi³

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, E-Tec Brasil, Educação a Distância.

Resumo: O estágio atual das novas tecnologias vem marcando uma nova era nos processos educativos, com o crescente desenvolvimento de recursos midiáticos para aplicação no processo de ensino-aprendizagem, até que se desenvolveram as condições necessárias para que o próprio processo se tornasse integralmente mediado por ferramentas tecnológicas. Uma das mudanças mais profundas tem sido o uso significativo da informática que nos impõe um novo modo de pensar a educação. Nesse cenário estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que constituem modelos representativos do conjunto de políticas públicas para educação profissional e tecnológica sendo exemplos vivos da expansão da rede federal. O compromisso de dar sustentação a um tema que ainda requer um constante exercício de pensamento sobre suas práticas e sua melhor aplicabilidade e, principalmente, o desafio imposto na efetivação institucional do ensino a distância, remete-nos à urgência em discutir, contextualizar e problematizar a educação a distância como condição a expansão dos institutos federais. Com isso, o presente artigo apresenta e

¹ Bacharel em Economia, Mestre em Administração, docente do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-Riograndense – Coordenadora de Educação a Distância do Campus e Coordenadora Geral do Programa Rede E-tec Brasil do IFSUL – cinaraourique@gmail.com

² Bacharel em Administração, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), Administrador na Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas da Universidade Federal do Rio Grande – ricardo.gauterio@gmail.com

³ Pedagoga, Mestre em Educação Ambiental, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), docente do Campus Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-Riograndense – Chefe de Gabinete da Direção do Campus – rossanevb@hotmail.com



discute a importância da educação a distância via Rede e-Tec Brasil, tendo como referência as experiências vivenciadas no âmbito do Campus Pelotas Visconde da Graça.

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) constituem modelos representativos do conjunto de políticas públicas para educação profissional e tecnológica. Seu conceito, na forma mais básica, remete a um sistema que engloba e inter-relaciona trabalho, ciência e tecnologia assumindo um caráter cultural e científico.

Por outro lado, a dimensão dos IFs perpassa pelos desafios da verticalização do ensino e da utilização da Educação a Distância (EaD), que surge como uma modalidade diferenciada que vem modificando o contexto educacional brasileiro. Para tal, o Ministério da Educação cria, através do Decreto 6.301 de 12 de Dezembro de 2007, o Programa e-Tec Brasil, que se viabiliza através da gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), objetivando inclusão social e a democratização da oferta do ensino técnico no Brasil. Na data de 26 de Outubro de 2011 o programa se amplia com o DECRETO No 7.589, que Institui a Rede e-Tec Brasil. Neste momento reafirma-se a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de EaD, dando suporte ao compromisso institucional dos Institutos. Nesse ambiente transformador, estão o desafio e a capacidade desses Institutos de buscar uma gestão que possa de fato compreender e viabilizar o ensino a distância enquanto política pública e de Estado e, assim, conduzir o planejamento e a execução de cursos de forma a permitir o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no contexto social brasileiro.

O compromisso de dar sustentação a um tema que ainda requer um constante exercício de pensamento sobre suas práticas, sua melhor aplicabilidade e, principalmente, o desafio imposto na efetivação institucional do ensino a distância, remete-nos a urgência em discutir, contextualizar e problematizar a educação a distância como premissa a expansão dos institutos federais.

Com isso, o presente artigo apresenta e discute a importância da educação a distância via Rede e-Tec Brasil, tendo como referência as experiências vivenciadas no âmbito do Campus Pelotas Visconde da Graça.

O Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Desde sua criação no Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica, enquanto educação para o trabalho, sempre teve caráter de formação técnica, contribuindo no alargamento do contingente de trabalhadores (que ocupam postos de trabalho, ou que estão à disposição do mercado) detentores de apuradas técnicas profissionais.

Historicamente o ensino profissionalizante surge como ensino para o trabalho, sendo instituído na nascente República brasileira como forma de qualificar mão-de-obra para os novos setores da economia nacional tais como os embrionários setores da indústria e do agronegócio. Com o passar dos anos, chegam novas tecnologias, cada vez mais complexas, e de forma rápida a educação profissional estabelece-se como um dos eixos formativos da nova realidade brasileira.

Por longo período, a Educação Profissional e Tecnológica sofreu com a estigmatização imposta por nossa sociedade ao compará-la desfavoravelmente com a educação superior. Ao ter como objetivo de formação a educação superior, a sociedade acabou por relegar à Educação Profissional e Tecnológica o status de educação de segunda linha; enquanto a educação superior era reservada aos filhos das classes mais abastadas, - uma educação teleologicamente destinada ao trabalho era a opção ofertada aos filhos dos operários.

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem seu marco inicial, no Brasil, quando, por Decreto Presidencial, nos idos de 1909, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices. Nas décadas que se seguiram, as escolas de educação profissional sofreram algumas alterações em sua denominação, passando a chamarem-se "Liceus Industriais" (1937), "Escolas Industriais e Técnicas" (1942), e, finalmente, "Escolas Técnicas Federais" (1959).



Paralelamente, no âmbito agrícola, constitui-se uma rede de Escolas Agrotécnicas Federais – escolas fazendas, vinculadas ao Ministério da Agricultura, que em 1967 passaram para a responsabilidade do Ministério da Educação, assumindo a denominação de “Escolas Agrícolas”.

Em 1994 instituiu-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, congregando instituições de formação profissional e tecnológica das mais variadas denominações – como Centros Federais de Educação Tecnológicas, Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas, etc. Seguiram-se então dez anos de estagnação – ou, porque não dizer, de abandono por parte do governo federal – até que, em 2005, Educação Profissional e Tecnológica re-assume seu papel de destaque no cenário educacional, sendo objeto de um plano de expansão promovido pelo Governo Federal, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

A meta do plano de expansão foi passar de 144 unidades de ensino (em 2005) para 366 em 2010, aumentando não apenas o número de unidades educacionais, como incrementando - de forma qualitativa - as unidades existentes, ampliando o número de vagas oferecidas e criando novos cursos que atendam à demanda social por formação de nível profissional e tecnológico.

No intuito de explorar ao máximo as potencialidades desta rede que está se formando, foi introduzida uma reforma na estrutura organizacional destas instituições, cujo aspecto mais marcante é a independência financeira e administrativa, a partir da desvinculação entre as escolas de Educação Profissional e Tecnológica das instituições de ensino superior. A crescente valorização dos saberes profissionais e tecnológicos no Brasil – sobretudo com a reforma engendrada pelo atual Governo Federal, vem fazendo que, gradualmente, o estigma de educação de segunda linha seja afastado da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, que ganha crescente status em nossa sociedade.

A mudança mais significativa no âmbito da Rede de Educação Profissional e Tecnológica brasileira dá-se a partir da Lei 11.892/08, que

cria os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia – IFETS, dando-lhes autonomia administrativa e pedagógica.

Os Institutos Federais surgem comprometidos com a promoção das condições necessárias ao desenvolvimento local e regional, no sentido de possibilitar ao seu público-alvo, não apenas a titulação de Técnico ou Tecnólogo em determinada área, mas também o desenvolvimento das habilidades profissionais de que aquela determinada região necessita, ou seja, os IF's surgem compromissados em oferecer, para a sociedade, indivíduos capazes de fazer frente às demandas por mão de obra qualificada, e ao mesmo tempo, oferecer para os indivíduos uma formação valorizada e necessária em seu contexto local e regional.

Como corrobora Silva, a existência dos IF's está focada na "promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável, com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias" (2009, p.08). A autora identifica, ainda, que os IF's "devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e por suporte aos arranjos produtivos locais" (2009, p.08).

Nesse sentido, reforçamos nossa posição de que o papel dos IF's é atuar em duas frentes, mutuamente complementares: por um lado, promover a cidadania por meio da instrumentalização do indivíduo para o mundo do trabalho, com capacidade técnica, crítica e criativa, e, por outro, fomentar o desenvolvimento da sociedade por meio da formação de mão de obra capaz e qualificada para o trabalho e dotada de formação humanística compatível com os anseios de desenvolvimento de uma sociedade justa e fraterna.

Educação Profissional e Tecnológica como Política Pública e Projeto Político

As transformações ocorridas no âmbito do sistema federal de Educação Profissional e Tecnológica assumem não a dimensão de política pública para formação de mão de obra para o atendimento das

necessidades do Capital, mas sim o compromisso do desenvolvimento integral do ser humano, sua humanização, assumindo clara perspectiva de classe. Este projeto de Educação reflete a ideologia partidária que ascendeu ao poder com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva, ele próprio um trabalhador "técnico", um operário engajado nas lutas sociais e sindicais.

Segundo documento editado pelo Ministério da Educação, de autoria de seu Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco, "o Governo Federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora" (PACHECO, 2010, p.3).

Esta perspectiva de classe visa, nas palavras de Pacheco, combater o avanço neoliberal e a opressão sofrida pelo trabalhador no mercado de trabalho. Considera, para tanto, que é necessário que os agentes envolvidos com as políticas públicas de educação assumam seu compromisso "com um projeto democrático e popular". Para tanto, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas". Para a consecução de tais objetivos, coloca-nos o autor que "a educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (PACHECO, 2010, p.5).

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade; uma educação, que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da exclusão social (PACHECO, 2010, p.6).

Neste sentido, o objetivo central da rede federal de EPT não será o de formar profissionais para o mercado de trabalho, mas sim, cidadãos para

o mundo do trabalho. Esta distinção é fundamental não apenas para o tipo de educação que se quer, mas para o projeto de sociedade que se tem: significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista (PACHECO, 2010, p.7).

Este ideal intencional de sujeito e de sociedade advém da compreensão de que a Educação não é neutra; pelo contrário, é um ato político. Aqueles que a querem neutra, o querem pois entendem que sua pseudoneutralidade significa o compromisso com o *status quo*, enquanto aqueles que a querem crítica e emancipadora, o querem porque entendem que assim, a Educação é capaz de provocar a organização das condições objetivas necessárias para um outro mundo possível.

Isto requer que a Rede Federal de EPT seja capaz de produzir sujeitos históricos que, além das possibilidades de relações no mundo do trabalho, reúnam as condições objetivas adequadas para transformarem o mundo do trabalho na direção de um novo mundo possível, "capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século (PACHECO, 2010, p.8).

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível. A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. É, pois, uma formação que se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas (PACHECO, 2010, p.22).

Entendemos o trabalho, enquanto prática social, como o agir consciente por meio do qual o homem transforma a natureza em prol da satisfação de suas necessidades, e neste processo, que é material e social, transforma não apenas sua compreensão sobre a realidade, como



transforma a si próprio. As políticas públicas que ora o Governo Federal vem implementando no âmbito da EPT visam a preparar os indivíduos para este tipo de relação social de produção, que demanda domínio "integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos" no desenvolvimento de relações que, paulatinamente, irão produzir as condições adequadas para um outro mundo possível, justo e fraterno, em que a exploração da força de trabalho para satisfação das necessidades do Capital ceda espaço para a produção para a satisfação das necessidades genuinamente humanas.

Algumas Singularidades do Programa E-Tec Brasil

As mudanças ocorridas nos processos sociais, econômicos e políticos ao longo do último século, e principalmente em suas últimas décadas, colocam a tecnologia em posição de destaque como mediadora das relações sociais.

O avanço tecnológico foi primeiramente empregado nas relações de produção, sobretudo na indústria, e daí tomou lugar também na vida particular dos indivíduos, vindo a ser inserido nas mais diversas relações sociais. Da comunicação ao entretenimento, das facilidades cotidianas à educação, passando pela automação de diversos procedimentos que substituam a aplicação direta da ação humana, a revolução tecnológica se faz presente nas mais diversas instâncias da vida.

Este novo momento histórico marcado pelas facilidades da tecnologia é marcado também por profundas mudanças no modo de organização das forças produtivas e dos fatores de produção da sociedade, isto é, à medida que a tecnologia se desenvolve, desenvolvem-se novas formas de produção material da vida social, impondo mudanças políticas, econômicas e sociais significativas.

O termo "revolução tecnológica" é comumente empregado para definir este rápido desenvolvimento da sociedade moderna, que, à medida que intensifica o uso de tecnologia nos processos produtivos, também produz graves problemas sociais advindos da substituição do trabalho vivo

por processos automatizados. A EPT que forma cidadãos para o mundo do trabalho preocupa-se com isso, por isso desenvolve a discussão da produção sob um prisma ético e de sustentabilidade.

Foram, de fato, “revoluções” no sentido de que um grande aumento repentino e inesperado de aplicações tecnológicas transformou os processos de produção e distribuição, criou uma enxurrada de novos produtos e mudou de maneira decisiva a localização das riquezas e do poder no mundo, que, de repente, ficaram ao alcance dos países e elites capazes de comandar o novo sistema tecnológico. O lado escuro dessa aventura tecnológica é que ela estava irremediavelmente ligada a ambições imperialistas e conflitos interimperialistas (CASTELLS, 2005, p.71).

O desenvolvimento das novas tecnologias marcam também uma nova era nos processos educativos, com o crescente desenvolvimento de recursos midiáticos para aplicação no processo de ensino-aprendizagem, até que se desenvolveram as condições necessárias para que o próprio processo se tornasse integralmente mediado por ferramentas tecnológicas, com o advento da Educação a Distância (EaD).

Há de se destacar, entretanto, que diferentemente de sua aplicação no campo da produção industrial, a inserção da tecnologia nos processos educativos não é garantia de “produtividade”, muito menos de alcance dos objetivos político-pedagógicos que irão atender aos anseios de transformação social e desenvolvimento humano.

A inserção da tecnologia nos processos educativos, entretanto, vem representando a possibilidade de estender o ensino formal para além das fronteiras geográficas, as quais antes tolhiam a possibilidade de os jovens e adultos que se encontram afastados dos centros urbanos terem acesso à educação profissional, tecnológica ou superior.

Uma das mudanças mais profundas tem sido o uso significativo da informática que nos impõe um novo modo de pensar a educação. A evolução da tecnologia vem provocando uma revolução no ensino, e, conseqüentemente, no conhecimento. Para Levy (2008), a utilização da



tecnologia deve ser focada na necessidade de atender uma civilização que delibera por mudanças na cultura dos sistemas educacionais e nos papéis que desempenham o professor e o aluno. As mudanças auferidas na vida humana, ou seja, a presença das novas tecnologias oportuniza um acesso global e ágil como no sistema educacional com a modalidade de ensino a distância.

Em razão desses desenvolvimentos tecnológicos e, porque não dizer, da receptividade que a tecnologia nos proporciona que a modalidade de educação a distância encontrou amplitude. Ela sinaliza modificações ao processo educacional e exigindo a formação de novos profissionais, novas habilidades e um modelo de gestão capaz de subsidiar essas inúmeras transformações. Tal realidade implica construir ações de EAD que possibilitem o fortalecimento da publicização e o atendimento do cidadão quanto a perspectiva de aprendizagem nos mais diversos campos dos saberes.

O Programa Escola Técnica Aberta do Brasil e-Tec, no âmbito da expansão da educação profissional se constitui-se numa das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, sendo um importante passo para a democratização do ensino técnico de nível médio público e gratuito do país. Implantado em 2007, o programa permitiu, em regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios a oferta de cursos em todo o território nacional. A funcionalidade do programa é garantida pelo MEC através da assistência financeira na elaboração dos cursos.

Segundo dados da SETEC, participam do programa 25 Instituições Federais, 05 Escolas vinculadas às Universidades Federais e 11 Instituições Estaduais, sendo que a presença é mais efetiva entre os Institutos Federais, representando 80,97%. Nesse universo, existem 137 cursos ofertados nos dez eixos tecnológicos existentes. Em termos de vagas ofertadas, existem 32.186 alunos matriculados em 358 municípios credenciados como polos no país. A meta para os próximos anos, a partir de 201, é de 50.000 alunos assistidos pela Rede e-Tec Brasil.



O então Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG), ainda como escola técnica vinculada à Universidade Federal de Pelotas, insere-se no Programa, ofertando, inicialmente, dois cursos Técnicos com 450 vagas em 6 polos municipais. Em 2010, com a transformação do mesmo em Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), amplia seu escopo com a oferta de mais dois novos cursos, totalizando quatro cursos técnicos com a oferta de 1200 vagas em 10 polos municipais. Para 2012 existe a projeção de oferta de 2000 vagas em 15 polos municipais.

Dentro deste novo contexto, a instituição passa a viver um processo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas a partir do impacto das novas tecnologias e dos cursos na modalidade EAD. É sinalizado um novo perfil de ensino, apoiado em linhas de financiamento para investigação em metodologia, tecnologia e qualificação de docentes para atuação em EaD. Diante disso, é de consenso que as Instituições de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, partem do pressuposto de que as transformações necessárias, nas formas de ensino estão, diretamente, focadas nas necessidades de seus públicos-alvos.

Contudo, abraçar esse desafio requer criatividade, adaptação e constantes pesquisas, para que as soluções implementadas permitam obter resultados positivos, relevantes e condizentes com um tipo de educação que produz e dissemina o saber e, principalmente, atendam os objetivos de inclusão demandantes do mercado. O Campus Pelotas Visconde da Graça (CaVG) do IFSUL insere-se nesse contexto motivado a participação-intervenção, à colaboração no estudo e da busca de estratégias para enfrentar o desafio da construção da qualidade na educação a distancia.

Partindo dessa premissa o Instituto Federal Sul Rio-grandense - Campus Visconde da Graça – criou um Núcleo de Educação Técnica e Tecnológica Aberta e a Distância para viabilizar todas as ações de EAD bem como gerenciar e efetivar as demandas tanto internas (campus) como externas (comunidade). Desta forma, acreditamos que é possível servir como referência tanto ao público docente e discente do campus como aos



parceiros que desejam democratizar o conhecimento e necessitem de meios para tal e de todos os assuntos na esfera de educação a distância.

Posto isto, o NETTAD passou a ser um núcleo dentro do campus responsável pela gestão da educação a distância. Para tal foi estruturado sob alguns pressupostos, tais como: equipes multidisciplinares; demandas com objetivos diferenciados; necessidade de formalização e regulação próprias das instituições públicas de ensino; orientação para qualquer ação de educação a distância dentro do campus. A estrutura organizacional do NETTAD ocorreu a partir da necessidade de se ter um instrumento ou metodologia que permitisse a gestão dos cursos a distância. A estrutura organizacional é composta por uma coordenação geral e por unidades que realizam o esforço conjunto de operacionalizar os cursos online.

Essas unidades (tutoria, comunicação, financeira, de curso, de tecnologia e pedagógica) possuem suas funções e representam um importante papel na produção dos cursos a distância, permitindo uma discussão e evolução constante à medida que vivenciam essa prática. Cada unidade possui uma coordenação própria, tem autonomia para estabelecer suas metas, focaliza a dinâmica de processos e é integrada pela tecnologia. Todas possuem um trabalho que é centralizado numa única coordenação que articula, verifica e controla o desenvolvimento do núcleo como um todo.

Considerações Finais

A partir das abordagens realizadas e dentro de uma perspectiva de experiência inovadora do *Campus Pelotas - Visconde da Graça* do IFSul foi possível contextualizar a importância e relevância da ead para a Educação Profissional e Tecnológica. Observa-se que o Programa e-Tec, constitui-se um importante passo no alcance da expansão e democratização do ensino técnico.

A educação a distância requer um perfil inovador exigindo que os atores envolvidos estejam devidamente instrumentalizados, pois irão conviver com uma diversificação de profissionais, tecnologias e práticas pedagógicas. No âmbito do CaVG, estar estruturado em equipes



multidisciplinares permite agilidade na tomada de decisão e resposta rápidas as demandas de todos os sujeitos envolvidos. Dentro desse contexto, o CaVG busca o alcance dos objetivos institucionais e o atendimento das necessidades sociais.

Referências Bibliográficas

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 7ª ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

Moran, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. (IN): MORAN, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 3º ed. 2001.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2010.

SILVA, Angela Carrancho da (Org.). **Aprendizagem em ambientes virtuais e educação a distância**. Porto Alegre: Mediação, 2009.



TORNO, SOLDA, CANETA E E-MAIL: nem só de transistores vive o estudante do curso técnico

Ana Cláudia Pereira de Almeida¹

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, EaD, formação técnica.

Resumo: Desenvolver estratégias para discutir temas pertinentes ao aprimoramento das habilidades Linguísticas é tarefa obrigatória do professor de Português, independente do grau e do tipo de curso em que atue. Nos cursos técnicos profissionalizantes, é preciso destreza não apenas para medir, calcular, combinar e prever quantitativamente, mas principalmente para comunicar-se de maneira satisfatória, a fim de que objetivos possam ser compartilhados entre os envolvidos nos processos comunicativos antes e durante a execução das tarefas. Dessa forma, tão importante quanto proporcionar cursos profissionalizantes aos cidadãos é considerar o aprimoramento de habilidades linguísticas como quesito inexorável a qualquer formação. Uma estratégia para alcançar tal objetivo é a inclusão nos currículos dos cursos de curta duração dos Institutos Federais de disciplinas as quais possam colaborar para que o trabalhador adquira formação ampla, já que as redes de trabalho se constituem não apenas de saberes específicos, mas de relações complexas entre pessoas.

O empenho do Governo em ampliar a rede federal de ensino tem motivado investimentos em setores específicos, os quais – de acordo com a ideologia política vigente – podem trazer resultados em curto e em médio prazo, no que se refere ao aumento nos índices de emprego e, por consequência, na qualidade de vida dos cidadãos brasileiros. Entre os setores contemplados estão as Instituições de Ensino Superior – por meio do REUNI – e as escolas técnicas, as quais puderam inaugurar ou, também, estender suas áreas física e humana, tanto docente quanto discente. Nesse contexto, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892², de 29 de dezembro de 2008, significou

¹ IFRS Campus Rio Grande / UCPEl – ana.almeida@riogrande.ifrs.edu.br

² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 28 de dezembro de 2011.

maciços investimentos financeiros a instituições técnicas que já operavam com recursos desatualizados, ou seja, aquém do desejável para propiciar a formação adequada de um profissional, da mesma forma como possibilitou a inauguração de novos espaços de educação profissional – estes, prioritariamente em áreas do país nas quais essa modalidade de ensino não estava acessível com facilidade.

Tais investimentos denotam uma tentativa em mudar o perfil de fatia significativa do trabalhador brasileiro, alcançando-lhe qualificação para que possa se inserir no mercado em setores específicos, sanando não apenas uma necessidade dos cidadãos, mas também do crescimento do país em setores importantes para a economia nacional. Pode-se citar como exemplo a produção de plataformas de petróleo na cidade do Rio Grande/RS, a qual gerou demanda por técnicos como conhecimentos específicos em determinadas áreas e oportunizou a criação dos cursos de Automação Industrial e Fabricação Mecânica no *Campus* do Instituto Federal localizado nesse município. Para tal, aconteceram concursos públicos – mesmo em um período em que o Governo havia estancado o ingresso de novos servidores – os quais selecionaram profissionais para dar suporte a essa intersecção entre pessoas e tarefas. Ou seja, mais do que unir pessoas e oportunidades, a relação passou a ser a de agrupar técnicos qualificados e áreas nas quais há demanda. Cabe destacar que, diferentemente do que aconteceu na década de 1970, quando a Ditadura Militar criou – obedecendo a critérios específicos – as primeiras escolas técnicas no Brasil, desta vez nos currículos tanto dos cursos técnicos de nível Médio quanto dos tecnólogos de nível Superior estão previstas disciplinas que estimulam a formação ampla dos indivíduos, como Sociologia e Filosofia.

No que tange às discussões acerca de Língua Materna, é preciso considerar que uma característica intrínseca à natureza dos cursos técnicos – de medir, calcular, combinar e prever quantitativamente – requer que conhecimentos em disciplinas como Física e Matemática sejam reforçados e ampliados, uma vez que inevitavelmente se tornarão pré-requisitos para o adequado desenvolvimento de tarefas específicas nas diferentes áreas de

formação técnica. Pode-se, então, afirmar que as ciências exatas estão necessariamente relacionadas ao caráter prático da formação técnica, o que as faz ocupar boa parte dos currículos dos cursos. Por outro lado, está explícita nesse plano de ação do Estado a inserção de pessoal qualificado no mercado de trabalho, cujas interações dependem de comunicação proficiente – oral e escrita.

Dessa forma, torna-se imprescindível a formação de um sistema através do qual seja possível oportunizar aos estudantes acesso a estudos e a reflexões, capaz de lhes agregar valores técnicos e humanos, habilidades estas fundamentais não só para interpretar o que precisa ser feito mas também relatar o que já foi produzido – veja-se que formular diagnósticos e emitir relatórios são tarefas pertinentes ao profissional técnico. Na criação desse sistema, os ambientes virtuais de aprendizagem aparecem como lugares convenientes nos quais podem acontecer tarefas que não requerem laboratórios e equipamentos específicos; tal possibilidade surge em função de os AVAs desonerarem a grade de horários presencial dos estudantes possibilitando, assim, que cursos de práticas de leitura e de escrita reforcem os já competentes processos de instrução que têm se dado em instituições como os Institutos Federais.

A função de ler e escrever no mundo do trabalho

Tido como um dos maiores partidários da Educação como instrumento de autonomia, de libertação, Paulo Freire (1989, p. 13) escreveu que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas, por uma certa forma, de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’ , quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Ou seja, nos processos de leitura proficiente, os sujeitos não apenas engolem o que lhes é dito, mas têm recursos para digeri-lo e, se for o caso, regurgitá-lo. Isso significa dizer que a *boa* leitura é a que põe seu agente em posição ativa, uma vez que quem a pratica tem condições de se posicionar em relação ao que se lhe apresenta. Nas palavras de Freire (1989, p. 14): “a importância do ato de ler, implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’

do lido”, em que ‘re-escrita’ adquire teor de apropriação do que foi lido/dito pelo sujeito e por suas ideologias e crenças.

Muitos trabalhos acadêmicos exortam sobre as qualidades que o mundo do trabalho passou a exigir dos participantes dos diversos sistemas profissionais: não apenas habilidades inerentes às tarefas têm sido desejadas, mas também sujeitos pró-ativos, aptos analisar e a se posicionar de maneira produtiva em situações-chave. Nesse contexto, os cursos técnicos – se desejam assumir sua vocação de formar cidadãos para o trabalho – também precisam oferecer aos estudantes, como parte da formação, instrumentos para que desenvolvam de maneira ampla as habilidades que lhes serão requeridas. Cria-se, aí, um impasse, já que os cursos de curta duração não conseguem dar conta, em sua carga horária, de tamanha tarefa, ou seja, manter sua característica de formação técnica em dois anos e, simultaneamente, atender a tendência que a Academia tem apresentado, como sugere Bauman (2008, p. 175): “o mundo para o qual a instituição se ajusta deixa sua marca na forma de rotina institucionalizada, na monotonia da reprodução de padrões. Mas ela também molda a maneira de a instituição lidar com as crises, reagindo à mudança no ambiente, articulando problemas e buscando soluções”.

Educação a distância: um processo legítimo, possível e irreversível

A aceitação da autoridade dos cursos oferecidos na modalidade EaD ainda gera desconforto em muitas discussões: há ressalvas entre professores, instituições e até mesmo entre os estudantes, que ainda propagam mitos e estereótipos acerca da validade do que pode ser construído na ausência, na virtualidade. No entanto, a possibilidade de levar com qualidade formação acadêmica a regiões remotas ou mesmo a quem precisa de uma organização espaço-tempo não-padrão tem feito que a EaD seja cada vez mais considerada quando se discutem alternativas para dar acesso à educação. A Universidade Federal do Rio Grande graduou³ neste

³ http://www.furg.br/index.php?id_noticia=18793. Acesso em 27/02/2012.

ano sua primeira turma de Administração no pólo de Mostardas formada inteiramente via EaD, evento que, junto a outros de mesma natureza, endossam essa descentralização do Ensino como um processo legítimo, possível e irreversível. Bauman (2008, p. 175) elucida essa dialética, ao refletir que:

Sempre que estão em crise e bem antes que a natureza da crise seja medida e compreendida, as instituições tendem a recorrer instintivamente ao seu repertório de respostas já tentadas e assim costumeiras. Esse é o modo de colocar a questão, o de um observador interno; outro modo, o de um observador externo, seria notar que as crises são produtos comuns da percepção da situação como crítica e de proceder de forma que vá ao encontro do que a situação torna possível e/ou desejável.

Tais comportamentos e realizações mostram o paradoxo que há entre os que acreditam "que o progresso é uma necessidade histórica, determinada, de que os progressos técnico, mecânico e industrial levam ao progresso humano, ao bem-estar da compreensão" (MORIN, 2007, p. 47) e os que percebem que "no princípio as coisas parecem sempre improváveis de se realizar, e sempre na história os fatos mais importantes foram os fatos improváveis (MORIN, 2007, p. 58). Entretanto, é preciso ter em mente que "se todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e mantidas pó uma ligação material e insensível que as sujeitam, torna-se impossível conceber as partes sem conceber o todo e tampouco o todo sem conceber as partes" (ALMEIDA & CARVALHO, 2005, p. 22).

Obviamente deve haver adequação dos cursos presenciais/on-line à forma de propor os conteúdos e atividades aos estudantes, ou, nas palavras de Parreiras (2010, p. 224), "o desafio para o professor em cursos on-line é o de didatizar a tecnologia da comunicação e adequá-la aos seus objetivos

curriculares". Em relação às atividades de produção textual, tem-se que "se, no ensino presencial, o acompanhamento da escrita e da reescrita pode ser feito 'tête-à-tête', na EaD é preciso potencializar os recursos disponíveis para comunicação síncrona ou assíncrona com professores, monitores/tutores e alunos entre si" (CORRÊA & JORGE, 2010, p. 238).

Dessa forma e independente do lugar – se presencial ou virtual, é preciso criar meios para alçar o que Almeida & Carvalho (2005, p. 27) chamam *democracia cognitiva*, que "só se torna possível por meio de uma organização do saber por meio de uma reorganização do saber na qual seriam ressuscitadas, de uma nova maneira, as noções trituradas pelo parcelamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo e a própria realidade".

ALGUMAS CONCLUSÕES

Consta, entre as finalidades e características Institutos Federais, que cabe a essas instituições "ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional" (LEI Nº11.892, Seção II Art. 6º). Ora, bem sabemos que "formar e qualificar cidadãos com vistas na atuação profissional" requer o envolvimento de outras habilidades, além da instrumentalização técnica. Para tal, a EaD pode auxiliar, na medida em que se apresenta como alternativa de espaço/tempo para a discussão paralela de tópicos relacionados à leitura, à escrita e à discussão de outros assuntos também importantes à formação dos sujeitos, já que lhes proporcionam instrumentos para melhor compreender e se inserir no mundo. Nas palavras de Freire (1979, p. 28), "a única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica".



Referências

ALMEIDA, Maria Conceição; CARVALHO, Edgard. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.
BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CORRÊA, Hércules; JORGE, Gláucia. **Reflexões sobre o ensino de leitura e produção de textos acadêmicos**: disciplinas presenciais e ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa et. al. (orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo, Peirópolis, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

MENEZES, Vera (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MORIN, Edgar; CLOTET, Joaquim; SILVA, Juremir. **As duas globalizações**: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. Porto Alegre: Sulina, EDIPUCRS, 2007.

PARREIRAS, Vicente. **Estratégias de aprendizagem on-line e autonomia**: uma relação biunívoca ou antagônica? *In*: MENEZES, Vera (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa et. al. (orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo, Peirópolis, 2010.



NOÇÕES DE ARQUIVO PARA SERVIDORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO (IFES) ATRAVÉS DA CAPACITAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO APRENDIZAGEM (AVEA)

Karin Christine Schwarzbold¹
Gleidson Lavoura Godoi²

Palavras-chave: Arquivologia, EaD, Memória e Preservação Documental.

Resumo: A Universidade Federal do Rio Grande- FURG vive um grande momento de expansão e conquistas, dentre as quais se destaca a criação de um setor de arquivo com o objetivo de realizar a gestão documental na instituição. A idealização do setor de Arquivo Geral da universidade começou a se tornar possível com a contratação da primeira arquivista em 2008, através do REUNI, e a realização dos primeiros trabalhos para conhecimento da massa documental acumulada. Muitos pesquisadores afirmam que a memória se faz no dia de hoje. Portanto, é necessário que se adquira o hábito de preocupar-se com a conservação e preservação dos documentos até mesmo antes do seu nascimento. Assim, a necessidade de capacitar os servidores da instituição sobre noções básicas de arquivo se faz urgente. Para atender a essa demanda surge a opção de oferecer a capacitação através da modalidade à distância.

Na segunda metade do século XX a realidade do município do Rio Grande -RS³ revelava a carência de escolas de nível superior. Com isso há uma significativa evasão do número de estudantes, os quais se dirigiam a outros centros em busca de continuidade para seus estudos. Depois de concluídos os cursos, essa força jovem raramente retornava à cidade de origem a fim de participar do seu processo histórico, cultural e socioeconômico. A consciência dessa realidade, aliada ao propósito de modificá-la, resultou em um movimento cultural, cuja finalidade era a criação de uma Escola de Engenharia no Rio Grande, justificada pelo

¹ Arquivista FURG: karin@furg

² Graduando em Arquivologia FURG: manao.gg@hotmail.com

³ Informações baseadas no Catálogo Geral -vol13- Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande- FURG, 2009. Informações Gerais. Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

elevado número de profissionais na área e pelo parque industrial que aqui já existia.

Como a referida escola deveria ter uma entidade mantenedora, aos moldes exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura, ou seja, através de uma Fundação de Ensino Superior, no dia 8 de julho de 1953, foi instituída a Fundação Cidade do Rio Grande.

A falta de um local adequado levou a Escola de Engenharia a funcionar, inicialmente, na Bibliotheca Rio-Grandense (IMAGEM 1), com aulas práticas ministradas diretamente indústrias. Os professores do curso realizavam suas atividades profissionais nas indústrias e entidades públicas da cidade, tornando possível funcionar uma escola sem espaço físico e com corpo docente que trabalhava gratuitamente.

Em 24 de maio de 1955, pelo Decreto n.º 37.378, foi autorizado o funcionamento da Escola de Engenharia Industrial, reconhecida pelo Decreto n.º 46.459, de 18 de julho de 1959, e federalizada pela Lei n.º 3.893, de dois de maio de 1961, como estabelecimento isolado.



IMAGEM 1. Fachada da Bibliotheca Rio-Grandense na década de 60.
Fonte: Arquivo Geral -FURG

A Fundação Cidade do Rio Grande adquiriu o terreno e iniciou a construção do prédio próprio para a Escola de Engenharia Industrial, no local onde atualmente está instalado o Campus Cidade. A primeira célula mal havia fecundado e novas necessidades já impulsionavam o surgimento de outras unidades de ensino superior.

A Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas surgiu pela Lei Municipal n.º 875, de 22 de julho de 1956, e foi autorizada a funcionar pelo Decreto n.º 43.563, de 24 de abril de 1958.

Em 1959, ano do centenário de nascimento de Clóvis Beviláqua (autor do Projeto do Código Civil brasileiro, 1899), foi iniciado um movimento visando à instalação de uma Escola de Direito em Rio Grande, a ser mantida financeiramente pela Mitra Diocesana de Pelotas. Contava com a colaboração de professores do Município, da União Sul-Brasileira de Ensino (fornecendo as instalações para o funcionamento) e Bibliotheca Rio-Grandense que disponibiliza o seu acervo à clientela (IMAGEM 2).



IMAGEM 2. Sala de leitura da Bibliotheca Rio-Grandense na década de 60.

Fonte: Arquivo Geral -FURG



Os esforços conjugados garantiram que, em 2 de fevereiro de 1960, pelo Decreto n.º 47.738, fosse autorizado o funcionamento da instituição, que recebeu o nome de Faculdade de Direito "Clóvis Beviláqua". Assim, em 1960 a primeira turma começava a cursar regularmente as aulas, até que, pelo Decreto n.º 56.461, de 14 de junho de 1965, foi reconhecida a Faculdade de Direito "Clóvis Beviláqua", da Universidade Católica de Pelotas, com funcionamento no Município.

À medida que o tempo transcorria, novas expectativas surgiam, e com elas se ampliava a gama de possibilidades oferecidas aos jovens rio-grandinos. Ainda em 1960, tendo em vista o grande número de candidatos que desejavam outros cursos de nível superior, surge em 19 de janeiro de 1961, através do Decreto n.º 49.963, a autorização para o funcionamento dos cursos de Filosofia e Pedagogia, para cujo funcionamento havia sido cedidas salas da Escola Normal Santa Joana d'Arc.

Como um processo dinâmico, em 1964 era autorizado o funcionamento do Curso de Letras, com habilitação para inglês e francês; em 1966 entrava em funcionamento o curso de Matemática; em 1967 instalavam-se os cursos de Ciências e Estudos Sociais. Nesse mesmo ano, na sessão de quatro de outubro, o Conselho Federal de Educação reconhecia a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, ato oficializado pelo Pres. Arthur da Costa e Silva, através do Decreto n.º 61.617, de 3 de novembro de 1967.

A 1.º de agosto de 1967, diante da expansão dos cursos, por meio de convênio com o Estado do Rio Grande do Sul, foi promovido o deslocamento das instalações da Faculdade de Filosofia para o Instituto de Educação Juvenal Miller.

Foi assinado, a 20 de agosto de 1969, o Decreto-Lei n.º 774, pelo então Presidente da República Arthur da Costa e Silva, autorizando o funcionamento da Universidade do Rio Grande – URG.

Cientes da necessidade de reorganização departamental, a instituição aprova a portaria nº 1469 de 13 de agosto de 2008, na qual cria 13 (treze) Unidades Acadêmicas: a Escola de Química e Alimentos; o



Instituto de Letras e Artes; o Instituto de Oceanografia; o Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis; o Instituto de Educação; o Instituto de Ciências Biológicas; o Instituto de Ciências Humanas e da Informação; o Instituto de Matemática, Estatística e Física; a Escola de Engenharia; a Faculdade de Medicina; o Centro de Ciências Computacionais; a Escola de Enfermagem e a Faculdade de Direito.

No mesmo ano, houve a reestruturação organizacional da Reitoria, onde através da resolução nº 35, conta com as seguintes Pró-Reitorias: de Graduação (PROGRAD); de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP); de Extensão e Cultura (PROEXC); de Assuntos Estudantis (PRAE); de Infra-estrutura (PROINFRA); de Planejamento e Administração (PROPLAD) e de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEP).

Foi formalizada, junto ao Ministério da Educação, a adesão ao projeto REUNI que prevê a criação de 18 novos cursos de graduação e a ampliação de 18 cursos existentes, projetando para o ano de 2012 o número de 11.570 alunos matriculados na graduação, alavancando um significativo impacto socioeconômico, com efeitos e benefícios para a cidade e região.

Dessa forma, a FURG vive um grande momento de expansão e conquistas, dentre as quais se destaca a criação de um setor de arquivo com o objetivo de realizar a gestão documental na instituição.

A idealização do setor de Arquivo Geral da universidade começou a se tornar possível com a contratação da primeira arquivista em 2008, através do REUNI, e a realização dos primeiros trabalhos para conhecimento da massa documental acumulada.

Infelizmente, é muito comum nos depararmos tanto em instituições públicas como privadas, com o acúmulo desordenado de documentos, que foram sendo "arquivados e conservados" sem a adoção de medidas arquivísticas. Sobre isso:

As falhas nos sistemas de controle da produção e tramitação dos documentos, acumulação desordenada e a falta de normas e procedimentos arquivísticos comprometem a qualidade das atividades rotineiras, uma vez que dificulta o

acesso à informação, onera o espaço físico e aumenta os custos operacionais (BERNARDES, 2008, p. 07).

Conforme Bottino (1995 apud BOSO et. al, 2007, p. 124) a abordagem do arquivo universitário na realidade brasileira deve ser vista sob o aspecto do prisma histórico-contextual do binômio Universidade/Arquivística. Existe ainda uma fraca relação entre os arquivos e a academia. A noção de que o arquivo universitário possui importância não está ainda bem conceituada na rotina acadêmica. É preciso que as instituições entendam a necessidade de arquivar os documentos de forma adequada com a finalidade de recuperá-los posteriormente quando necessário, armazenando-os em arquivos correntes, intermediários e permanentes de acordo com o que a universidade necessita.

Os arquivos universitários contam a vida da instituição. Além de retratarem a memória destas, também asseguram a história da sociedade através dos estudos, pesquisas e atividades extensionistas que são por elas desenvolvidas, gerando impacto direto para a comunidade.

Bellotto (2004) afirma que a existência do arquivo justifica-se pelo seu sentido patrimonial e testemunhal. A preservação dos conjuntos orgânicos de informações serve como forma de transmissão cultural, visando à reconstituição da identidade de um grupo social e como forma de assegurar aos pesquisadores os testemunhos de cada geração. Na verdade, a identidade é uma construção social (Catroga, 2001, pg 50).

Assim, na pesquisa documental também é relevante considerar o estado de conservação do material. As condições de guarda e de acesso que colaboram no trabalho de coleta e organização de fontes, complementadas com a descrição dos documentos. Para isto, o pesquisador procura e obtém informações consultando diferentes fontes, em diversos suportes, nas instituições que as armazenam.

Cassares e Moi (2000) explicam que a preservação é um conjunto de medidas e estratégias de ordem administrativa, política e operacional que contribuem direta ou indiretamente para a preservação da integridade dos materiais. Por sua vez, a conservação é um conjunto de ações

estabilizadoras que visam desacelerar o processo de degradação de documentos ou objetos, por meio de controle ambiental e de tratamentos específicos. Desta forma, para preservar o conjunto documental, deverão ser adotadas medidas de conservação do material como higienização, remoção de objetos metálicos, reparos e acondicionamento (IMAGEM 3).



IMAGEM 3. Ferrugem e fungos em dossiê acadêmicos. Fonte:
Arquivo Geral – FURG

Atualmente muito se tem falado sobre questões que envolvem preservação e memória. Inclui-se nas discussões a preservação do patrimônio arquivístico. Entende-se por patrimônio arquivístico “o conjunto dos arquivos de valor permanente, públicos ou privados, existentes no âmbito de uma nação, de um estado ou de um município” (Arquivo Nacional, 2005).

A preocupação em preservar é recente no Brasil. Yamashita (2006, p. 3) informa que:

“O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, (IPHAN) hoje vinculado ao Ministério da Cultura, foi criado em 13 de janeiro de 1937 pela Lei Nº 378, no governo de Getúlio Vargas. Já em 1936, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, preocupado com a preservação do patrimônio cultural brasileiro, pediu a Mário de Andrade que elaborasse um anteprojeto de Lei para salvaguarda desses bens e confiou a Rodrigo Melo Franco de Andrade a tarefa de implantação do Serviço do Patrimônio. Posteriormente, a 30 de novembro de 1937, foi promulgado o Decreto-lei nº. 25 que veio organizar o IPHAN definindo oficialmente o "Patrimônio Histórico e Artístico Nacional". O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, desde a sua criação, em 1937, trabalha com um universo diversificado de bens culturais. Suas ações, voltadas à identificação, documentação, restauração, conservação, preservação, fiscalização e difusão, estão calcadas em legislação específica sobre cada um dos temas pertinentes ao seu universo de atuação: Bens Imóveis (núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos, bens individuais) e Bens Móveis (acervos museológicos, coleções arqueológicas, documentais, arquivísticos, bibliográficos, videográficos, fotográficos e cinematográficos)”.

É unânime que um arquivo devidamente organizado facilita a sua consulta. A gestão arquivística possibilita ao usuário “conhecer o potencial de pesquisa existente, aproximando-o do arquivo” (SILVA, 2005, p.2).

Uma das primeiras iniciativas tomada pelo Arquivo Geral foi a realização de um diagnóstico onde formulários foram aplicados em todos os órgãos da universidade. Como resultados obtidos com o diagnóstico encontram-se: a falta de espaço físico, ambientes inadequados para conservação da documentação e a falta de noções/orientações sobre arquivamento. Assim se torna necessário a capacitação dos funcionários e a elaboração e aplicação de ferramentas de gestão documental.

Muitos pesquisadores afirmam que a memória se faz no dia de hoje. Portanto, é necessário que se adquira o hábito de preocupar-se com a

conservação e preservação dos documentos até mesmo antes do seu nascimento. Assim, a necessidade de capacitar os servidores da instituição sobre noções básicas de arquivo se faz urgente.

Para Azevedo (2010) o treinamento atualmente é uma constante e um programa de treinamento deve estar diretamente ligado às necessidades da instituição, com comprometimento total de toda a equipe de colaboradores, incluindo a chefia. Com o treinamento, estimula-se a curiosidade, aumenta-se o nível de conhecimento, e possibilitam-se as ações unificadas na instituição.

Com relação ao desejo dos servidores em realizar capacitação, pode-se valer das palavras de Moore e Kearsley. Eles afirmam que vários adultos, ao contrário dos jovens, procuram obter mais conhecimento em áreas onde já atuam (2007).

A possibilidade de se efetuar uma capacitação através de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA) é uma vantagem para os servidores, uma vez que "o apagamento dos limites espaço-temporais faz com que cada um possa decidir não apenas sobre a duração de seus estudos, como também em relação a que momentos e a que lugares lhe são mais convenientes" (SARAIVA 2010, p. 98). A autora afirma que "uso individualizado do tempo e do espaço está sendo apresentado como uma vantagem, por permitir atender as necessidades e desejos de cada estudante" (2010,96).

Assim, é possível perceber que através dessa proposta de capacitação é uma forma de dar continuidade ao modelo presencial, atendendo assim a solicitação dos próprios servidores. Além disso, tem-se a oportunidade de capacitá-los na forma correta sobre classificação dos documentos, acondicionamento, cuidados preventivos, conservação, vigência, etc.

Verificou-se que em muitos setores vários documentos eram destruídos após 5 anos. Muito da memória da instituição foi perdida. Pretende-se, assim, com a capacitação, recolher ao Arquivo Geral a documentação de forma apropriada e, dessa forma, preservar a



documentação permanente, a memória da instituição e proporcionar o acesso a informação de forma confiável.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Sueli Angélica do, GUIMARÃES, Tatiana Paranhos. **Funções desempenhadas pelos sites das bibliotecas universitárias do Distrito Federal**. In: Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 20, Fortaleza, 2002.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BERNARDES, Ieda Pimenta (Coordenação). **Gestão Documental Aplicada** / Ieda Pimenta Bernardes, Hilda Delatorre São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2008 54 p.

BERNARDES, Ieda Pimenta. **Como avaliar documentos de arquivo**. São Paulo: Arquivo do estado, 1998. 89 p. (Projeto como fazer; v. 1).

CASSARES, Norma Cianflone . MOI, Claudia **Como Fazer Conservação Preventiva em Arquivos e Bibliotecas**. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial, 2000. 80 p. – (Projeto Como fazer, v 5).

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS. **Diretrizes gerais para a construção de websites de instituições arquivísticas**. Rio de Janeiro, dez. 2000. Disponível em <<http://www.arquivonacional.gov.br/pub/virtual/diretrizes.htm>> Acesso em 16 out. 2009.

JARDIM, José Maria . **Entre o local e o virtual**: os arquivos municipais na Internet. In: Simpósio Internacional de Arquivos Municipais, 2002. Rio de Janeiro, 2002.

LOPES, Luís Carlos. **A Gestão da informação: as organizações, os arquivos e a informática aplicada**. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1997. 143 p.

OHIRA, Maria Lourdes Blatt.et al. **Arquivos Públicos Estaduais do Brasil: avaliação das funções - conteúdo dos websites**. Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v.10, n.1, p. 50- 75 , jan./dez., 2005.



PAES, Marilena Leite. **Gestão de Documentos de Arquivo**. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2005.

SILVA, Rita de Cássia Portela da. Cardona Giane Maciel. **Políticas de Difusão do Programa de Gestão Documental do Sindicato das Indústrias da Construção Civil de Santa Maria**. Arquivística.net (www.arquivistica.net), Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 83-92, jul./dez. 2005.

YAMASHITA, Marina Mayumi. PALETTA, Fátima Aparecida Colombo. **Preservação do patrimônio documental e bibliográfico com ênfase na higienização de livros e documentos textuais**. Revista Arquivística.net; Rio de Janeiro, 2006. v 2, n 2 p 172-184. ago/dez 2006.



5. SER ESTUDANTE EM EaD.

O ENSINO A DISTÂNCIA PROPICIANDO A REVISÃO E A RECONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Vanda Leci Bueno Gautério⁴
Maritza Costa Moraes⁵

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação, Ensino a Distância.

Resumo: Neste trabalho nos propomos a olhar os acoplamentos estruturais, propiciados pelas tecnologias digitais, de uma professora da escola básica em formação continuada durante o curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC EDU), na modalidade à distância, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Entendendo o intrincado e dinâmico entrelaçamento entre a linguagem e a cognição e a reflexão sobre a experiência com os outros na linguagem, é também uma reflexão sobre as relações humanas em geral. Utilizou-se dos registros nos espaços de convivência virtual, para refletir sobre as perturbações mútuas e recíprocas produzidas na transformação da convivência e do acoplamento tecnológico. Acompanhando a trajetória da professora, percebe-se que o Ensino a Distância (EaD) mediado de forma efetiva e afetiva, possibilita as transformações e o acoplamento cognição-tecnologia. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) não foi somente um meio para aprender, mas um desafio constitutivo do próprio modo de conhecer e um incentivo para a revisão e a reconstrução da docência.

Introdução

Globalização não é apenas um fenômeno econômico, é a transformação do espaço e do tempo devido à interconexão, o que traz

⁴ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e bolsista do Programa Observatório da Educação/Capes, <vandaead@gmail.com >

⁵ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, < prof.maritza@yahoo.com.br >

conseqüências nos modos de operar da sociedade. O contato com outras culturas provoca uma descentralização e a recontextualização do meio em que vivem constituindo assim mudanças de comportamentos. Para Maturana (2005) as condutas culturais são comportamentos que adquirimos ao longo de nossa ontogenia na dinâmica comunicativa de um meio social, estáveis através de gerações. Quando as pessoas interagem de forma recorrente passam a trocar idéias, discutir e refletir resultando em uma história de mudanças estruturais mútuas e concordantes, haverá um acoplamento estrutural. Assim, neste trabalho nos propomos a olhar os acoplamentos estruturais, propiciados pelas tecnologias digitais, de uma professora da escola básica em formação continuada em um curso na modalidade a distancia.

A Educação a Distância (EaD), uma modalidade de ensino que começou a ser empregada em 1840, na Inglaterra, através dos cursos por correspondência começa a ser utilizada para abranger as regiões isoladas no início do século XX. Até hoje, no interior da Austrália, nas regiões semidesérticas, a EaD é a forma de escolaridade das crianças (OLIVEIRA, VIGNERON, 2005). No Brasil, no início da década de 1960, com a popularização do rádio, começa a alfabetização de adultos pelo Sistema Rádio Educativo. Com a sofisticação e diversificação das multimídias aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação, a alfabetização digital, adequada para atender às novas demandas educacionais, surgindo à necessidade das instituições escolares reverem seus métodos, currículos e formação de seus docentes.

A universidade, como instituição formadora, direciona suas ações para atender a demanda por formação e qualificação profissional em todas as áreas do conhecimento. Para Oliveira e Vigneron (2005) a educação é um projeto contínuo, precisamos de um projeto, ingressar num processo de questionamento e formação permanente para nos desenvolver profissional, emocional e intelectualmente.

Desde a década de 80, a Universidade Federal do Rio Grande - FURG participa das discussões sobre políticas públicas para EaD no âmbito do Brasilead e da Unirede. No que se refere à pesquisa nessa área, contava-se, inicialmente, com um Núcleo de Educação a Distância constituída por professores e pesquisadores, os quais discutiam possibilidades de implantação dessa modalidade de ensino na instituição e estudavam metodologias e tecnologias educacionais para seu suporte.

O crescimento das ações em EaD na universidade foi incentivado, principalmente, por programas e projetos, tais como Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Pró-Licenciatura e Mídias na Educação, em 2007 (Resolução nº 034/2007, de 07 de dezembro), levando o Conselho Universitário a criar a Secretaria de Educação a Distância (SEaD), responsável pela gestão administrativa e pedagógica das atividades de EaD na Instituição, a fim de promover as condições necessárias à implementação das ações da FURG em Programas e Projetos de EaD. A SEaD ainda dá suporte às iniciativas dos grupos de pesquisa e dos cursos presenciais que desejam utilizar a Plataforma Moodle Institucional, oferecendo cursos de capacitação e formação continuada em Moodle⁶, produz material pedagógico digital, atendimento no design didático e instrucional de novos cursos a distância.

As tecnologias digitais na educação

O curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC EDU) da FURG, na modalidade a distância, tem como objetivo oportunizar a formação continuada de professores da educação básica para trabalhar com metodologias educativas construtivistas, utilizando as tecnologias da comunicação e informação.

⁶ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o Learning Management System (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa. Em linguagem coloquial, o verbo "to moodle" descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto fazem-se outras coisas ao mesmo tempo.

É comummente do estudante de EaD tender a realizar uma aprendizagem passiva, procurando memorizar as instruções para reproduzi-las nos momentos de avaliação. No entanto, o TIC EDU visando romper com este comportamento e as barreiras da disciplinaridade existentes na escola, adota uma metodologia voltada para a criação de Projetos de Aprendizagem visando o trabalho interdisciplinar, a partir da realidade, da curiosidade e do desejo de aprender dos estudantes. A dinâmica de trabalho é interativa, contando com diferentes formas de comunicação – on-line e off-line. Utilizando as diferentes linguagens (oral, textual, hiper-textual...) busca construir uma comunidade virtual comprometida com sua própria aprendizagem de forma coletiva e cooperativa, buscando proporcionar vivências de tele-presença com possibilidade de convivência dos sujeitos com diferentes realidades.

A importância do coletivo aparece com uma dimensão criativa na formação dos professores quando se considera que uma rede de conversação é capaz de sustentar e legitimar as ações docentes, coordenando-as. O coletivo produz a ampliação dos espaços de experiência e, em consequência, a possibilidade de conversar novas conversas. Assim, a partir dessas considerações, é possível pensar uma formação como a capacidade de constituir e de manter espaços de conversação permeáveis e plásticos, nos quais é possível viver experiências de produção individuais (RODRIGUES, 2007, p. 18).

Pensar na formação dos professores como um coletivo nos leva as suas linguagens que se fazem presentes não apenas como instrumentos mediadores, mas como fonte de aprendizagem que habitam espaços que propiciam uma nova cultura. Para Lévy (1994; 1996) a linguagem, tanto escrita quanto oral pode ser considerada uma tecnologia produzida pela cultura. A escrita possibilita que interlocutores rompam as barreiras do espaço-temporal, comunicando-se por seus textos que por sua vez constituem memórias coletivas.

O TIC EDU buscando abordar o uso da tecnologia digital e a pesquisa como princípio educativo problematiza a construção do conhecimento através da pesquisa virtual e da utilização e análise de ambientes virtuais e objetos de aprendizagens. As atividades são síncronas (salas de bate-papo, encontros presenciais, vídeos-conferência) e assíncronas (fóruns, memorial descritivo, leituras, trabalhos em grupo). No blog os estudantes registram seus anseios, suas concepções e pode-se perceber as emoções presentes no processo de aprendizagem, nas relações construídas entre estudantes, professor e o próprio objeto do conhecimento, onde professor e estudantes se constituem como sujeitos, mediados pelo desejo de aprender, e de compartilhar.

Emoções não no sentido de sentimento, mas do ponto de vista biológico, disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Então, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer e que aceitamos como válidos certos argumentos e que não aceitaríamos sob outra emoção (MATURANA, 2005).

Com o intuito de compreender como se dá as transformações durante um curso na modalidade EaD, têm-se como objetivo neste trabalho olhar os acoplamentos estruturais, propiciados pelas tecnologias digitais. Para isto, buscamos os registros no blog⁷ de uma das alunas do curso. Os dados colhidos para este trabalho têm a autorização da estudante que aqui iremos tratar com um nome fictício Simone. Recebemos via email seu memorial descritivo e a estudante participou de uma entrevista on line, via MSN, contando sua trajetória durante os dois anos de curso e suas atividades profissionais até o momento.

A experiência vivida

a) Uma nova visão de mundo

⁷ Blog vem da abreviação de weblog: web (tecido, teia, também usada para designar o ambiente de internet) e log (diário de bordo).



Simone nasceu no município de Jaguarão/RS, fronteira com o Uruguai, onde viveu parte de sua infância. Devido a dificuldades financeiras e a profissão do pai, pedreiro, muda-se o município de Santa Vitória do Palmar/RS. Onde a mãe trabalhava como lavadeira para dar conta do sustento e da educação das cinco filhas.

Aos sete anos passa a freqüentar, junto com a irmã, uma escola Municipal onde estuda até o quarto ano. No entanto, esta escola não tinha os anos subseqüentes, então é transferida para uma escola Normal a qual era particular, e contava com uma bolsa de estudos.

No ano de 2000, Simone começa a fazer o curso superior, as aulas eram presenciais na sexta-feira, sábado e aos domingos manhã, tarde e noite, onde os professores da universidade deslocavam-se do município de Rio Grande/RS para o de Santa Vitória do Palmar/RS.

A estudante mostra a paixão pelo curso de licenciatura e a sua opção pelo ofício de professora.

Durante os quatro anos de curso fiz estágio permanente, pois o que aprendia, automaticamente, aplicava em sala de aula, onde teoria e prática complementavam-se. Este curso me propiciou novas leituras, conheci novos teóricos é uma nova visão de mundo.

Ao aplicar os novos conhecimentos na sala de aula, tem que como explorar seus conhecimentos e explicá-los com segurança. Segundo Maturana (2005) explicar é propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador. Frequentemente, juntamos a experiência vivida com o que queremos explicar explanando de forma clara a um grupo de estudantes. Tornar certas perguntas reflexivas e buscar leituras complementares no planejamento das aulas constitui-se uma reformulação da experiência, como explicação, ao aceitá-la como tal.

O estágio permanente citado pela estudante mostra sua congruência estrutural com a escola e as mudanças que resultaram desta interação e na busca por novos teóricos. Percebemos também que a estudante e a escola atuavam como fonte de perturbações mútuas, desencadeando mutuamente

mudanças, a esse processo continuado chamamos de acoplamento estrutural (MATURANA, 2005). O comentário de Simone perante as oportunidades se define quando.....

Novas oportunidades foram surgindo, no entanto agora entendo que fui eu que desenvolvi um novo olhar, as oportunidades estavam lá, eu é que não as percebia.

A reflexão é um ato de conhecer como conhecemos um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade de descobrir nossas cegueiras (MATURANA, 2005). A formação acadêmica fez com que a estudante percebesse que tinha condições de crescer utilizando seus conhecimentos acumulados por suas experiências. Esse mundo de dar voltas entre a ação e a experiência foi o que ela encontrou quando fez sua inscrição no curso de pós-graduação em nível de especialização – TIC EDU.

Na circularidade desse novo mundo que Simone vai encontrar no curso de especialização TIC EDU, exige um processo construtivo, provoca um esforço adicional dos atores em termos de construção representacional de saberes e dos dizeres. Envolve coordenações específicas que envolvem desde a cognição até aos saberes relacionados com o discurso. Um saber que não provém por acumulação, seja por cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por uma trabalho de reflexão sobre a prática e a (re) construção permanente de uma identidade.

b) O potencial TIC-EDU

Simone ao entrar no curso de especialização da FURG, deparou com o objetivo do curso TIC EDU que propõe oportunizar a formação continuada de professores da educação básica para trabalhar com metodologias educativas construtivistas utilizando as tecnologias da comunicação e informação. Sendo assim ela vislumbra uma nova oportunidade.

Estou muito feliz com o curso, por me dar oportunidades, pois são poucas... consegui e vou estudar, ler e entender melhor o mundo digital, para poder ter um melhor

aproveitamento. Estou no pólo com minha colega de grupo, sanando às dificuldades.

Considerando que o curso vai trabalhar com as TICs, Simone identificou-se com o blog, por ser uma ferramenta virtual que permite um espaço de convivência entre os usuários os quais colocam o conteúdo na rede e interagem com outros internautas, é uma alternativa de educação com o uso das tecnologias digitais, exige estudantes autores, ativos, saindo da passividade que tem sido uma marca da escola. Propicia a interação lingüístico-cognitiva, com finalidade na construção de textos narrativos, de forma colaborativa. Alguns professores criam blogs comunitários para registros – diários – de projetos em andamento, para que alunos organizem como que jornais instantâneos, com notícias em temas que estão sendo estudados na sala de aula. Permitem ao estudante a constituição da habilidade de atuarem tanto individualmente como em grupo, atributos que hoje são reconhecidos como essenciais para as pessoas na sociedade contemporânea.

A transformação na convivência

Olhar o papel que as tecnologias digitais, têm desempenhado na vida dos estudantes é o que objetivamos neste artigo. Essa discussão volta-se as perturbações mútuas e recíprocas que produziram transformações no fazer da professora pela convivência e pelo acoplamento tecnológico. As narrativas permitem a análise permeada pelo diálogo teórico, a partir da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana do vivido no contexto virtual.

Navegando na internet, para atualização do meu blog senti segurança. Já sabia fazer, mas pude selecionar imagens referentes ao meu estudo. Bah! Foi muito gratificante para minhas aprendizagens e consegui ver o quanto é importante reorganizar nossos estudos. Construindo e reconstruindo é a melhor maneira de aprender e conhecer, tudo se transforma.

As atividades do curso são encadeadas e o estudante após postar tem "feedback" do professor/tutor onde este comenta e sugere alterações para

que a partir desta o estudante desenvolva a próxima atividade. Morán (1997) em suas pesquisas nos mostra que mesmo que o conhecimento seja processado de forma interligada, cada sujeito tem formas diferentes de aprender.

Senti -me com mais segurança quando a professora comentou sobre o reconstruir alguns projetos e inovar com ilustrações, textos e etc.

Resgatar o que ficou falho é muito valioso para o futuro, pois possibilita novas aprendizagens resgatando o que já foi realizado. Estou muito feliz reorganizando meus trabalhos, descobri coisas. Relendo as informações da professora pude perceber que a tarefa era fácil, eu que tornei tudo mais difícil.

Essa construção e reconstrução deixa entrever a necessidade de novas coordenações cognitivas, seja para autores, seja para usuários de um texto escrito. Para Axt (2000, p. 7) "as coordenações viabilizadas pela escrita favorecem integrações entre memórias de diferentes ordens, instituindo outras exigências de organização sócio-cognitiva resultando na possibilidade de composição de novos sistemas de conhecimento".

Marques (2002) afirma que a aprendizagem é uma construção coletiva, constrói-se por aprendizagens individuais e grupais. Não se ensina ou aprende, estabelecem-se relações com um entendimento mútuo que, por sua vez, são retomadas por sujeitos em interação com o mundo em que vivem. Cada novo coletivo que constrói esses conceitos o expressa na linguagem em que entendem.

Gosto do curso e não posso deixar as dificuldades me vencerem. A tutora presencial é maravilhosa e tem paciência conosco, sempre procuro minha colega de grupo para fazer os trabalhos, ela é muito legal, pois já havíamos estudado juntas e vencemos.

Estou sentindo-me aliviada, pois estou conseguindo aos poucos. Outro ponto que me vem á mente é quando penso em medo, e aí sou levada a refletir respeito de minha opção e como disse a professora: - Não tenha medo de ser feliz



Teresinha! No encontro presencial, daí então a força aumentou e a vontade de vencer. Estou muito feliz por ser uma aluna, pela EaD, o curso esta me desafiando a cada dia que passa, e vou conseguir vencer .

O professor não deve aceitar as condições que o aluno vivencia no seu dia a dia, mas investir num acompanhamento baseado na motivação. A motivação de conhecer o desconhecido resulta no anseio de aprender. Transformar o ambiente de estudos em um espaço de aprendizagem requer um olhar claro, prazeroso e alegre, onde o conhecimento poderá se edificar por meio das diferentes linguagens, em torno da cumplicidade e do respeito entre docente e discente, num conflito de ações propiciando um discurso de pensamento vivo.

Refletir as cumplicidades entre os sujeitos envolvidos passa a ser uma tomada de consciência visando com isso o valor das suas ações, as quais estão sendo geradas com a prática docente. Para Maturana e Varela (2005), toda vez que há um fenômeno social há um acoplamento estrutural entre indivíduos.

Momentos inesquecíveis, hora de aproveitarmos as oportunidades oferecidas pelo curso, sendo o mesmo muito significativo para mim, e o grupo no coletivo. Mas não foi o término de uma disciplina e sim a abertura para novas aprendizagens.

Estou em fase de acabamento de minhas atividades, procuro esforça-me o máximo. Não somente para passar, mas para aprender e poder trabalhar com meus alunos no cotidiano.

Para Tardif (2008), os saberes da docência são temporais, construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, em situações de trabalho que exigem conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas, que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. Maturana (2001) indica que o educar ocorre todo o tempo e de maneira recíproca como uma transformação estrutural contingente com

uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

Tais reflexões teóricas reforçam a pluralidade de saberes do professor, que também vive em uma comunidade que tem uma formação comum, mas envolvem um saber originado de várias fontes.

Considerações:

Durante o curso TIC EDU, a revisão e a reconstrução da docência, como trabalho individual ou coletivo, desafiam a lidar com o pensamento divergente e convergente, exigindo uma flexibilidade mental que auxiliará no trabalho de construção do conhecimento com seus estudantes em sala de aula. Foi o que aconteceu com Simone, atualmente trabalhando em uma escola municipal, com alunos da jornada de 1º á 9ª ano, desenvolve suas atividades no laboratório de informática. Ser aluna do TIC EDU fez com que aprendesse novos conhecimentos e aprender a usar as ferramentas do computador. Também, mudou sua metodologia de ensino aprendizagem e a sua relação com os estudantes.

Os professores tendem a adotar, em seu fazer pedagógico, atitudes equivalentes aos modelos que receberam. A imitação é uma tendência humana. Mesmo quando o sujeito imita, não obtém o mesmo resultado do modelo, pois cada indivíduo tem suas concepções e ponto de vista. Poderá imitar, mas será a imitação do seu observar, não do observado. Entretanto, o importante não é o resultado final ou a forma como se resolve a atividade proposta ou como se procede com um colega que tem dificuldades com a tarefa e sim procurar modelar a experiência vivida, a transformação na convivência.

O curso TIC EDU propiciou a Simone uma ruptura em seu fazer pedagógico ocasionando novas perturbações desencadeadas pelas suas mudanças de postura e conduta.

Referências:



AXT, Margarete. **Tecnologia na educação, tecnologia para a educação – um texto em construção.** In Revista Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre, UFRGS, 2000.

BLOG TERESINHA: disponível em
<<http://www.uab.furg.br//blog/index.php?userid=1491&courseid=6&filtertype=user&filterselect=1491&blogpage=0>>

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática.** Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual.** São Paulo, Editora 34, 1996.

MARQUES, Mario. Osório. **Educação nas ciências: interlocução e complementaridade.** Ijuí: ed. Ijuí, 2002.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MORÁN, José. **Como utilizar a Internet na educação.** São Paulo, Ciência da Informação, v.26(2):146-153. Maio-agosto. 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros e VIGNERON, Jacques. **Sala de aula e tecnologias.** São Bernardo do Campo: UMESP, 2005.

PLATAFORMA MOODLE disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Moodle>>
RODRIGUES, Sheyla Costa. **Rede de conversação virtual: engendramento coletivo-singular na formação de professores.** 2007. 136 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 9ed. Petrópolis: Vozes. 2008.



PERFIL ACADÊMICO DO POLO UNIVERSITÁRIO FEDERAL DE TRÊS DE MAIO, RS

Ivo Mai¹
Rita Magalli Owegoor Gasparetto²
Taísa Soares Valdameri³
Tânia Beatriz Georgi

Palavras-chave: educação a distância, perfil acadêmico, análise.

RESUMO: O presente artigo discute sobre a o perfil acadêmico dos estudantes da Universidade Aberta do Brasil, tendo como estudo de caso o Polo de Apoio Presencial do Município de Três de Maio/RS. O objetivo é buscar maior conhecimento sobre os acadêmicos como sua origem, atuação profissional, a satisfação com o curso e com a qualidade de ensino. De posse dessas informações será possível tomar decisões que visem à melhoria da qualidade de atendimento e qualidade de ensino no EAD. Para buscar os dados foi realizada uma pesquisa através de um questionário enviado e respondido via *e-mail*, os quais foram utilizados como base para a análise com a ajuda de uma planilha eletrônica. Os resultados da pesquisa apontam que a maioria dos acadêmicos é oriunda de escolas públicas, que trabalham e em média têm mais de trinta anos de idade. A maioria optou por um curso no ensino a distância pela flexibilidade de horário, pela gratuidade e qualidade de ensino. A absoluta maioria se mostra satisfeita com a qualidade de ensino oferecido, pela relação com a atuação profissional e pela metodologia aplicada nesse modelo de ensino. Assim, tendo maior conhecimento sobre o perfil dos acadêmicos, é possível planejar ações com a finalidade fundamentar argumentos em defesa deste modelo de ensino, ir à busca da qualidade de ensino e a sua consolidação como modelo de ensino no nosso município.

1. Graduação em Física, UNIJUÍ; Mestre em Ensino de Física, UFRGS; Tutor Presencial do Curso de Graduação de Física, UFSM; ivomai@gmail.com.

2. Graduação em Geografia, UFSM; Mestre em Geografia, UFRGS; Tutora Presencial do Curso de Graduação Tecnológica em Agricultura Familiar e Sustentabilidade, UFSM; ritigoor@hotmail.com.

3. Graduação em Sistemas de Informação, SETREM; Especialista em Tecnologias e Aplicações em Sistemas de Informação, SETREM; Pós-graduanda em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (TIC's), UFSM; Tutora Presencial de TIC's, UFSM; taisasv@gmail.com.



INTRODUÇÃO

O Polo Universitário Federal de Três de Maio iniciou suas atividades em março de 2008, com duas graduações, Agricultura Familiar e Sustentabilidade e Pedagogia, ambas ofertadas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ainda no mesmo ano, foi oferecido o curso de Licenciatura em Física também pela UFSM e mais três cursos de graduação exclusivos para professores da rede pública de ensino no Programa Pró-Licenciatura: Geografia, Letras-Espanhol e Matemática (Rede Gaúcha de Ensino Superior, REGESD). No ano de 2009, foram implantados os primeiros cursos de pós-graduação, Tecnologia da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (TICs) e Gestão em Arquivos, acompanhados de mais uma turma de Licenciatura em Pedagogia, todos da UFSM. Ainda neste ano também foi implantado o primeiro curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (PLAGEDER). Em março de 2010 teve início mais uma turma de Física e TICs e o curso de Pós-graduação Gestão da Organização Pública em Saúde (UFSM). E para capacitar e melhor desenvolver as funções do coordenador e dos tutores presenciais que atuam no Polo, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) ofereceu o curso de pós-graduação em Gestão de Polos. Assim, atualmente, o Polo conta com 295 acadêmicos, destes, 31,8% são alunos dos cursos de pós-graduação e 68,3% de graduação distribuída nos onze cursos. Três de Maio é um município situado no noroeste gaúcho com economia predominantemente agrícola, e possui 23.893 habitantes (IBGE, 2009, p. 01). A região noroeste do Rio Grande do Sul por estar distante das instituições federais, mobilizou-se fortemente em busca de sanar a ausência. Hoje, essa realidade está mudada com a vinda da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), dos Institutos Federais de Ensino Técnico (IFET) e dos Polos UAB, simbolizando uma verdadeira revolução na ampliação e interiorização do acesso do ensino público e gratuito na região.



METODOLOGIA

O desenvolvimento do questionário partiu de uma necessidade de conhecimento do perfil acadêmico da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Polo de Três de Maio. A construção do questionário é composta de perguntas objetivas e subjetivas, sugeridas pela coordenação e tutoria presencial do Polo referenciando-se em modelos já existentes disponibilizados na bibliografia. Para elaboração do diagnóstico utilizou-se métodos de análise qualitativa e quantitativa dos dados. Segundo Marconi (2009, p. 170) a análise e interpretação dos resultados constituem-se como núcleo central da pesquisa:

Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise. A interpretação é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos. (MARCONI, 2009, p. 170)

Os questionários foram enviados para o correio eletrônico dos acadêmicos, que responderam e retornaram pelo mesmo meio. Para o desenvolvimento desta pesquisa foram analisados cento e quarenta e dois questionários, isto é, houve a participação de 48,14% dos acadêmicos. Após a tabulação dos resultados analisou-se os gráficos gerados resultando em um diagnóstico do perfil acadêmico do Polo Universitário Federal de Três de Maio.

O questionário foi desenvolvido na ferramenta Writer (BrOffice), e posteriormente os dados foram tabulados no *software Planilha (BrOffice)*, que permite explorar recursos de geração de gráficos.

Os gráficos permitem visualizar de forma clara e objetiva, dados ou valores numéricos facilitando a compreensão destes. Dessa forma, foi

possível analisar com clareza o perfil dos acadêmicos do Polo UAB de Três de Maio. Portanto, descreve-se em resultados parciais, a totalidade da análise obtida.

RESULTADOS PARCIAIS

Analisando as respostas constatou-se que 83% dos alunos do Polo Universitário Federal de Três de Maio são do sexo feminino e 17% do sexo masculino. Apenas 5% dos acadêmicos são egressos diretamente do ensino médio, e a grande maioria tem idade superior a 30 anos de idade, e a maioria deles são oriundos de instituições de ensino médio públicas. Provavelmente o motivo pelo qual buscam o EAD, está vinculado às possibilidades financeiras e flexibilidade de horários, pois são pessoas que trabalham e estudam, visto que foi identificado pelos questionários que 76% dos acadêmicos do Polo de Três de Maio possuem uma carga horária de 40 horas semanais, ainda há 10% de acadêmicos que trabalham em carga horária superior a 40 horas semanais.

Através da análise dos dados identificamos que 72% dos acadêmicos do Polo provêm do ensino médio público, e 62% já possuem graduação. É interessante observar que destes que já possuem *graduação*, 86% cursaram em instituições particulares e 11% em instituições públicas e 3% não responderam. Isso demonstra a presença de instituições de ensino superior particular na região, e a necessidade da implantação de instituições de ensino superior público para garantir o acesso àqueles que não dispõem de recursos para buscar formação em instituições particulares.

Aproximadamente metade dos acadêmicos atua na área da Educação, os demais se enquadram na área de comércio e indústria, saúde e agricultura. Apenas 6 % dos acadêmicos não trabalham.

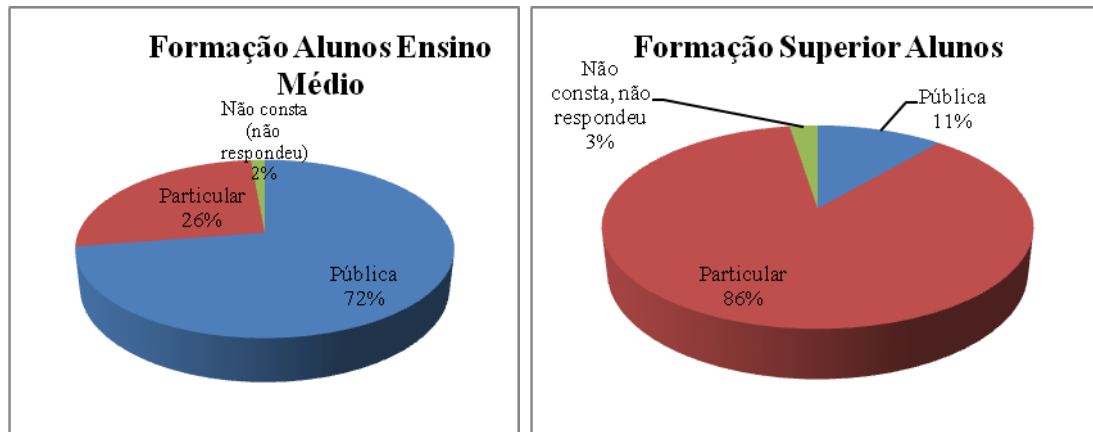


Figura 1. Formação dos acadêmicos

Fonte: Mai, Gasparetto, Valdameri, Georgi, 2011.

Verificamos que 36% dos acadêmicos residem no município sede do Polo e 64% em outras cidades e estados. Numa análise mais detalhada, observa-se que 44% são oriundos de cidades localizadas até 100 km de distância, e 20% de distâncias entre 100 a 700 km.

Aproximadamente metade dos acadêmicos atua na área da Educação, os demais se enquadram na área de comércio e indústria, saúde e agricultura. Apenas 6 % dos acadêmicos não trabalham.

Verificamos que 36% dos acadêmicos residem no município sede do Polo e 64% em outras cidades e estados. Numa análise mais detalhada, observa-se que 44% são oriundos de cidades localizadas até 100 km de distância, e 20% de distâncias entre 100 a 700 km.

Constatou-se que 77% de acadêmicos vêm ao Polo somente em encontros presenciais. Este dado é justificado por dois aspectos; o primeiro é o fato de que 98% dos acadêmicos possuem computador com acesso à Internet em casa, e o segundo que 58% dos acadêmicos que não residem no município sede, moram em localidades cuja distância é maior que 50 km.

Quando perguntado sobre o principal motivo pelo qual optou em fazer um curso no EAD, identificou-se que: 44% dos acadêmicos optaram pela possibilidade de flexibilidade de horário que esta modalidade de ensino oferece; a segunda opção mais citada foi a gratuidade; em terceiro lugar

com 15% citaram a qualidade de ensino como principal motivo; e em quarto lugar com 13% a distância em relação ao Polo, e os demais citaram motivos diversos. Com base nestes dados podemos observar que a flexibilidade de horário, gratuidade e a qualidade de ensino são mais relevantes na escolha da modalidade EAD para a busca da formação superior.

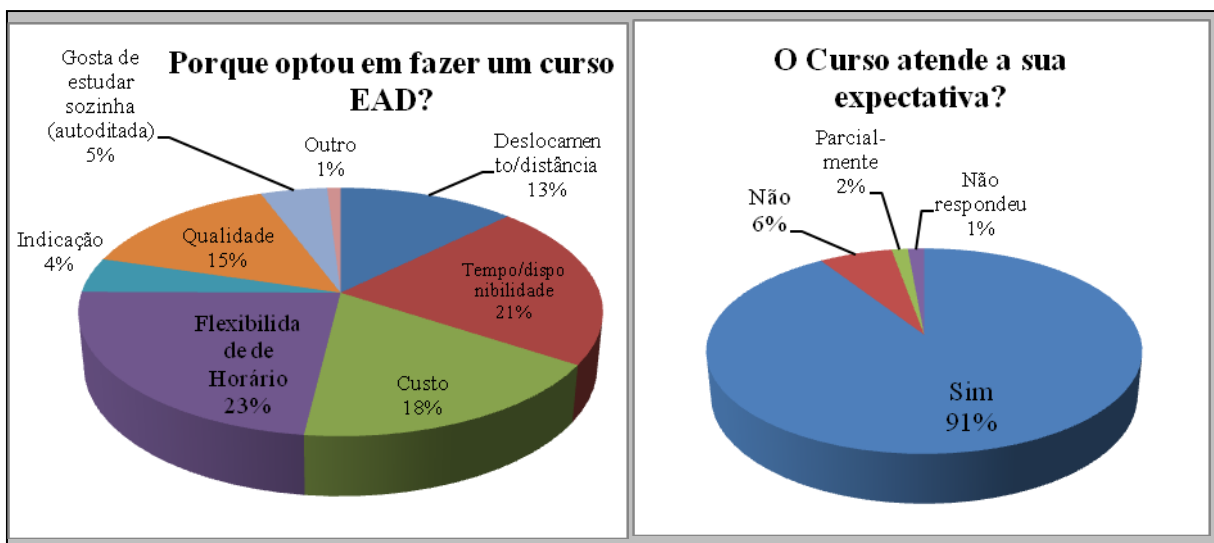


Figura 2. Satisfação do curso
 Fonte: Mai, Gasparetto, Valdameri, Georgi, 2011.

Em relação à escolha do curso que os acadêmicos frequentam, 48% optaram por vocação ou necessidade de aperfeiçoamento, 30% por se tratar de Instituição Pública Federal, 15% optaram pela necessidade do mercado de trabalho e 7% citaram outros motivos.

Quando questionados sobre a sua satisfação em relação ao curso, o gráfico da figura 2 mostra que 91% responderam que estão satisfeitos, 2% estão parcialmente satisfeitos, 6% não estão satisfeitos e 1% não respondeu. Quanto aos principais motivos de satisfação está à qualidade com 62%, em segundo foi citado a relação com o trabalho com 23%, seguido da metodologia aplicada com 7%, e demais continuam insatisfeitos ou não responderam.

Com base nos resultados da pesquisa ainda pode-se concluir que inicialmente os acadêmicos optaram pelo EAD pela flexibilidade de horários

de estudo. Percebe-se que inicialmente poderia haver certa falta de credibilidade nesta modalidade de ensino, pois somente 15% optaram pela qualidade do ensino. Possivelmente, no decorrer do curso a opinião foi modificada de forma significativa, pois os resultados apontam que 62% passaram a apontar a qualidade de ensino como principal motivo de sua satisfação. Acrescenta-se a esses dados os 23% de satisfação em relação à busca da qualificação no trabalho e 7% apontam como a metodologia utilizada no EAD como satisfatória, significa que também representa qualidade. Estes dados comprovam que a excelência das instituições Federais se mantém nos cursos de Ensino a Distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise apresentada, pode-se afirmar que dos acadêmicos do Polo Universitário Federal da UAB de Três de Maio, a grande maioria se caracteriza como egressos do ensino médio da rede pública, do sexo feminino, com mais de trinta anos de idade, trabalhadores em busca de aperfeiçoamento profissional ou em busca de novas oportunidades, e não reside no município sede. A maioria frequenta o Polo somente em encontros presenciais, já que residem em localidades com distâncias superiores a cinquenta quilômetros da sede e possuem computador com internet em casa. Quanto à escolha da modalidade de ensino e do curso, inicialmente foi motivada pela flexibilidade de horário, a gratuidade, seguida pela qualidade de ensino. A maioria absoluta está satisfeita com o curso, justificada pela qualidade de ensino, a relação com a atuação profissional e a metodologia aplicada.

De posse dos resultados obtidos nesta pesquisa será possível tomar decisões mais seguras que podem garantir a permanência, ampliação e melhorias na estrutura física, melhoria e implantação de laboratórios, escolha de cursos adequados à realidade, e, além disso, estes dados poderão ser utilizados pelas Universidades com a finalidade de adequar práticas pedagógicas específicas e de acordo com o público alvo.



REFERÊNCIAS

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acessado em: agosto de 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2009, 6^o ed.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília, 2006.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância?** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acessado em: agosto de 2010.

Agradecimento: agradecemos a funcionária do Polo, Taísa Soares Valdameri pela colaboração no processamento dos dados da pesquisa.



EAD: PERCEPÇÃO DO EDUCANDO SOBRE ESTA MODALIDADE DE ENSINO

Kátia Soares Coutinho¹
Mairielly Clemente Silva Alves²
Gabriela da Silva Giacumuzzi³

Palavras-chave: Educação a distância, Aluno, TICs.

Resumo: Apresenta a percepção do discente no processo de aprendizagem utilizando a Educação Aberta e a Distância (EAD) como modalidade de ensino. Propõe o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) como práticas pedagógicas nos cursos em EAD. Verifica os fatores que influenciam o processo didático e de aprendizagem na modalidade de ensino EAD. Utiliza como metodologia de pesquisa a análise dos depoimentos escritos de duas ex-alunas da modalidade EAD, denominadas A. e B. Os objetivos enfatizam a empatia e afetividade, o letramento digital e a comunicação virtual com características colaborativas, onde as trocas e compartilhamento de saberes fazem parte do processo pedagógico de aprendizagem do discente. Conclui que a empatia e os laços afetivos estabelecidas nos AVAs contribuem para a permanência do aluno no curso, evitando a evasão e auxiliando-o no pleno alcance dos objetivos e expectativas iniciais. Também deduz que a EAD promove a inclusão digital através das trocas e compartilhamentos de informações e da colaboração entre os discentes, tutores e professores e que esta modalidade de ensino contribui para o letramento digital através do conhecimento e uso das TICs.

1 Introdução

A *Internet* está cada vez mais presente em nosso cotidiano, interferindo e conferindo novas práticas em todos os setores da sociedade,

¹ Bibliotecária da Escola Estadual Técnica em Saúde, no HCPA (ETS) katsoarescoutinho@gmail.com

² Monitora do curso de Pedagogia, Instituto Metodista de Ensino Superior mairiellyclemente@yahoo.com.br

³ Graduanda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ggiacumuzzi@hotmail.com



reverberando também na educação. Neste trabalho, pretende-se apontar o olhar discente sobre a Educação Aberta e a Distância (EAD) e abordar as novas formas dos processos de ensino, usando como instrumento os recursos tecnológicos que os computadores podem proporcionar aos aprendizes do século XXI. Dentre a vasta gama de assuntos que a EAD engloba, são necessários espaços para que a perspectiva do discente seja estudada para melhorar a qualidade das práticas pedagógicas. Este relato traz uma dupla experiência, sendo que uma das alunas realizou sua graduação totalmente em EAD enquanto a outra aluna cursou uma especialização integralmente nesta modalidade.

A metodologia utilizada foi a análise de documentos, tanto dos depoimentos escritos de dois sujeitos - alunas A. e B. - como de excertos elaborados à época de estudante nos seus respectivos cursos. Como objetivo geral pretendeu-se verificar a percepção que os alunos possuem sobre a EAD. Os objetivos específicos seriam: mostrar a importância do afeto, da empatia e do incentivo para a motivação e permanência dos alunos e superação das barreiras e/ou dificuldades iniciais; estimular a reflexão acerca das mudanças específicas provocadas pela participação de cursos em EAD; enfatizar as trocas, o compartilhamento e a colaboração inerentes às atividades de aprendizagem realizadas através da mediação digital.

2 EAD: Primórdios e evolução

O início desta modalidade de ensino remete à necessidade de aperfeiçoamento profissional. Ainda no século XVIII, mais precisamente em 20 de março de 1728, em um jornal - Gazeta de Boston - da cidade homônima (localizada nos Estados Unidos), o professor de taquigrafia Cauleb Phillips publicou um pequeno anúncio: "Qualquer pessoa que queira estudar taquigrafia pode ter várias lições enviadas à sua casa semanalmente, e estará tão bem instruída quanto uma pessoa que more em Boston". (AZEVEDO, 2004, p. 39). "Em 1833, um anúncio publicado na Suécia já se referia ao ensino por correspondência" (SARAIVA, 1996, p. 18),

sendo considerado o marco inicial desta modalidade que viria a apresentar uma ação institucionalizada a partir da metade do século XIX.

Muitos autores referem-se à evolução da EAD proporcionada diretamente por avanços tecnológicos que, ao serem aplicados, mudam as práticas pedagógicas. Gomes (2003, p. 152) considerou quatro gerações que influíram na “representação e distribuição de conteúdo; comunicação professor/aluno e aluno/aluno; modalidades de comunicação disponíveis; tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação”. Atualmente, fala-se em uma quinta geração, devido à velocidade com que a *Web 2.0* se atualiza e se expande. Santos (2009) apresenta a evolução da EAD, as tecnologias usadas e as características de cada geração (Quadro 1).

GERAÇÕES	TECNOLOGIAS UTILIZADAS
Primeira Geração (1850 -1960)	Começa via papel impresso e anos mais, também, o rádio e a televisão. Característica: uma tecnologia predominante.
Segunda Geração (1960 - 1985)	Os meios são fitas de áudio e vídeo, televisão, fax e papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias sem computadores.
Terceira Geração (1985 - 1995)	Correio eletrônico, papel impresso, sessões de chat, mediante uso de computadores, internet, cd, videoconferência e fax. Característica: múltiplas tecnologias, computadores e suas redes.
Quarta Geração (1995 - 2005 - estimado)	Correio eletrônico, chat, computador, internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, fax, papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga.
Quinta Geração	Identificada por James C. Taylor como sendo a reunião de tudo o que a quarta geração oferece mais a comunicação via computadores com sistema de respostas automatizadas, além de acesso via portal a processos institucionais.

	Característica: enquanto a quarta geração é determinada pela aprendizagem flexível, a quinta é determinada por aprendizagem flexível inteligente.
--	--

Quadro 1. As gerações da EAD e suas tecnologias (Adaptado). Fonte: SANTOS (2009, p. 5659).

No entanto, como podemos observar, o grande impulso que a EAD recebeu veio a partir da utilização em larga escala da *Web*, principalmente da banda larga. “Hoje EAD caracteriza-se (ou deveria) pela interação entre professores-alunos, alunos-alunos, numa perspectiva de comunicação multidirecional de aprendizagem cooperativa.” (TIJIBOY, 2009).

3 As práticas da EAD e a legislação brasileira

No Brasil, o incentivo às universidades públicas federais através do Ministério da Educação (MEC) para ofertar cursos superiores e de formação continuada tem sido constante desde os anos noventa quando houve o incremento da EAD (ALBERTI; CIGOLINI; FRANCO, 2009). Assim, no enunciado do Decreto n. 5.622, que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996),

[...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005).

No entanto, a aparente liberdade que o aluno tem na EAD, decorrente desta flexibilidade de dispor do tempo e do espaço demanda, em contrapartida, muita organização, comprometimento e auto-disciplina, tendo em vista que:

[...] a educação aberta e a distância (EAD) caracteriza-se pelos atos de ensinar e de aprender, quando educadores e aprendizes não estão presentes no mesmo espaço físico, podendo acontecer em tempos síncronos (que exigem a conexão simultânea dos participantes) e assíncronos (que permitem a interação dos sujeitos independentemente de tempo e de espaço), conectados por tecnologias como a internet, e modificando a postura do aluno diante do processo de aprendizagem. O aluno passa a ser agente deste processo, pois depende muito do seu interesse e da sua ação para que haja aprendizado. (ESTABEL; MORO, 2006).

A EAD não surte efeito e nem é democrática se o processo pedagógico não for adaptado às necessidades específicas desta modalidade. É preciso uma equipe multidisciplinar para prestar atendimento ao discente em suas diferentes necessidades informacionais. Também é preciso um estudo direcionado para atender às pluralidades das regiões que serão atendidas. A construção de um curso nesta modalidade exige muito planejamento para manter a qualidade desejada: [...] "estrutura, recursos humanos, preparação e distribuição do material didático, organização do plano de ensino e das aulas, organização administrativa e de responsabilidades" [...] (KONRATH; TAROUCO; BEHAR, 2009, *online*) são elementos que devem ser pensados cuidadosamente para atender aos objetivos propostos.

Para otimizar o processo pedagógico, muitos cursos estão se apropriando de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), para que nesse espaço virtual o aluno venha a ter um apoio, realize suas atividade e otimize sua aprendizagem. Ressalta-se que AVAs são:

[...] sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar



informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (ALMEIDA, 2003, p. 331)

Através dos AVAs são estabelecidas conexões que ultrapassam as barreiras geográficas: o aluno entra em contato com o professor, com os tutores e também com seus colegas, acessando os conteúdos de seu curso e as atividades que podem ser individuais ou colaborativas. Moore e Kearsley (2007, p. 48, *apud* ALBERTI; CIGOLINI; FRANCO, 2009)⁴ citam o aprendizado colaborativo e a convergência de diversas mídias - texto, vídeo, som - em uma única plataforma de comunicação como características da EAD.

Atualmente, alunos de todo Brasil tem oportunidade de entrar em contato com outras realidades existentes no próprio país que lhe são, muitas vezes, desconhecidas e também aproxima pessoas de diferentes localidades, através dos AVAs.

4 Olhar discente sobre a EAD

Os cursos oferecidos em EAD geralmente são procurados por um público específico que inclui pessoas que pararam de estudar há alguns anos, que trabalham e não dispõem de tempo para aulas convencionais, ou em regiões onde frequentar cursos presenciais se torna difícil devido ao deslocamento diário entre municípios. A EAD veio para democratizar o ensino, principalmente o ensino superior já que a [...] "EaD é claramente tomada como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior." (ALONSO, 2010, p. 1320).

Uma das maiores dificuldades do discente quando começa a frequentar um curso EAD é a falta de intimidade com as Tecnologias de

⁴ MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: Uma visão Integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.



Informação e Comunicação (TICs). Além da ilusão de que por ter uma carga horária presencial pequena o curso é muito fácil. Estas são duas das maiores causas da evasão dos cursos EAD com aulas presenciais. Buscando uma solução para este problema, as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem cursos EAD estão investindo na capacitação profissional de quem trabalha nos polos de apoio presencial. Este contato é de suma importância no processo pedagógico, pois é através dele que o aluno se sente acolhido para desenvolver seu potencial na construção do conhecimento.

Outro facilitador da aprendizagem são os *feedbacks* em tempo hábil, assim o processo se torna dinâmico e não deixa o aluno sem respostas às suas dúvidas. Para tal são necessários professores e tutores que dominem a tecnologia usada e o conteúdo, além de conseguirem se expressar bem por escrito para que passe a informação coerentemente.

Os próximos itens mostram as experiências vividas pelas alunas A. e B:

a) Curso de Especialização em Bibliotecas Escolares e Acessibilidade - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FABICO/UFRGS)

O Curso de Especialização em Bibliotecas Escolares e Acessibilidade (EBEA) foi desenvolvido entre 2008 e 2010, totalizando 555 horas e contando com encontros presenciais obrigatórios exigidos pela legislação brasileira (BRASIL, 2005) nos quais foram realizadas, além das provas individuais e demais trabalhos avaliativos tais como visitas técnicas, palestras, videoconferências, este curso utilizou a plataforma TelEduc. Vinte e seis alunos, entre bibliotecárias e professoras de diversas áreas, residentes em seis estados brasileiros, mostraram interesse em adquirir formação especializada em acessibilidade física e digital, bibliotecas escolares e promoção da leitura.

A criação de *blogs* individuais foi um dos pontos altos do EBEA que contou com uma profissional bibliotecária com limitação visual que

interagia com o restante da turma e com os formadores através das ferramentas digitais de acessibilidade disponíveis. A culminância do curso foram as defesas presenciais das Monografias de Conclusão de Curso, algumas das quais foram posteriormente divulgadas em eventos das áreas de Ciência da Informação e Educação. A seguir um recorte das características da experiência da aluna A:

A aluna A, graduada em Biblioteconomia e atuando em bibliotecas escolares há mais de dezoito anos, apresentava, ao iniciar o curso, pouquíssima intimidade com o computador. Ao final da primeira semana presencial do EBEA, participou, junto com mais duas colegas, de uma aula extra, ministrada por uma das tutoras. No início, solicitou muito auxílio - tanto virtual (dos professores e tutores) - quanto presencial (de seus familiares, colegas e amigos). Seu estranhamento e desconforto iniciais eram visíveis e demonstravam o enorme desafio ao qual se lançou, como neste comentário escrito de forma não compartilhada no Diário de Bordo do AVA TelEduc (12 ago. 2008): [...] "este diário vai servir para eu colocar minhas aprendizagens, dúvidas, sentimentos, emoções, medos, relacionados ao EBEA" [...]. Porém, a aluna A. sempre recebeu dos formadores o apoio e o incentivo do qual necessitava para vencer suas dificuldades com relação ao uso do computador. Os laços afetivos entre a aluna A., a equipe do curso e seus colegas, o compartilhamento de informações e a construção colaborativa de saberes iam auxiliando gradativamente na superação de seu receio em lidar com os recursos digitais. Sua fala em um dos primeiros Bate-papos do TelEduc (26 ago. 2008): "todos os textos são bem, complicados. Falam da *Web 2.0* onde os usuários podem interagir".

Refletindo sobre uma das tarefas iniciais, a criação e manutenção de um *blog*, A. - que nunca havia lido nenhum - diz: [...] "ao ler o artigo sobre *blog* (GUTERREZ, Suzana, professora do CMPA) que ficou disponível no AVA na quinta, 21/08/08) me dei conta da importância desta



ferramenta” [...]. Atualmente, o *blog*⁵ da aluna A. continua ativo, servindo à comunidade da escola na qual atua e sendo visitado por internautas do Brasil e de outros países, tendo sido selecionado através de votação *online* em *ranking* nacional promovido pelo portal Top Blog em duas ocasiões (2009 e 2011). Seu *blog* tem servido de inspiração e modelo para a comunidade escolar: além de professores e uma das secretárias terem criado os seus próprios *blogs*, uma equipe de alunos do Curso Técnico de Gestão em Saúde⁶ criou, em 2011, um *blog* com a finalidade de divulgar projetos nesta área, tendo participado da Mostra de Educação Profissional (MEP) em 2011.

b) Graduação em Pedagogia na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

Neste item, a aluna B. perpassa a sua experiência apresentando o relato de sua vivência através de seu ponto de vista ao trazer, que além de contribuir para sua construção de conhecimento, através das interações feitas na EAD, cooperou para sua formação como indivíduo nos aspectos profissional, pessoal e social.

A graduação em pedagogia em EAD que teve início no primeiro semestre de 2007 foi cursada na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), se dividiu em 23 módulos sendo ministrado em 6 semestres, com carga horária de 3200 horas, sendo 20% de aulas presenciais. O curso exigiu média mínima de 7 nas disciplinas e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além do estágio supervisionado. O curso contou com monitores que atendiam as exigências do Ministério de Educação (MEC) da época. Hoje essas exigências ditam que o quadro de monitores deve contar com 100% dos profissionais com formação na área e destes monitores, 50% devem ter

⁵ Biblioteca ETS. Disponível em: <<http://bibliotecaets.blogspot.com/>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

⁶ Um dos quatro cursos técnicos oferecidos pela Escola Estadual Técnica em Saúde, no HCPA (ETS).

pelo menos três anos de experiência na EAD. A UMESP entende que o monitor deve ser capacitado e representar de forma clara os objetivos da IES. E para frequentar as aulas presenciais, que são obrigatórias por lei (BRASIL, 2005), a UMESP conta com cerca de 28 polos distribuídos entre 10 estados do Brasil.

As pessoas - não fui exceção - entram em cursos a distância achando que será uma graduação mais fácil devido ao fato da baixa carga horária presencial, que se baseia, em média, numa aula por semana. Mas desconhecia era que o aluno de EAD lê até cinco vezes mais do que o aluno do ensino presencial e necessita desenvolver a capacidade de ser investigativo, autônomo e sujeito de sua própria formação. Até descobrir essas particularidades tive muitas dificuldades, vi vários de meus colegas desistindo do curso logo nas primeiras semanas. A primeira profissional que nos monitorou não aparentava dedicação, domínio sobre o conteúdo ou atenção com os alunos. Não prestou auxílio sobre conteúdo e se ateuve apenas à plataforma Moodle. Essa atitude gerou desconforto, ansiedade e insegurança, era isso que sentia no primeiro semestre de minha experiência como aluna em EAD.

No segundo semestre as coisas começaram a mudar e houve melhorias no Polo de Apoio Presencial em Ceres, Goiás. O espaço físico foi se modificando gradativamente, contrataram uma nova monitora comprometida e preocupada com o processo ensino-aprendizagem e o atendimento para esclarecimento de dúvidas. A relação com os professores de São Paulo ficou mais dinâmica e sendo aperfeiçoada a cada módulo.

As maiores dificuldades foram a adaptação à um, até então, desconhecido método de ensino onde os professores não dão respostas imediatas. Isso te obriga a buscar as respostas que precisa, conseqüentemente, ajudando no desenvolvimento de autonomia e na obtenção de auto disciplina que o aluno EAD precisa para reger seus horários e sua construção de conhecimento. Tive dificuldades para usar o computador, na época não tinha computador em casa, precisava usar de outras pessoas, foi bem sacrificado até conseguir comprar o meu.



Quando comecei na EAD achava que o computador era “um bicho que morde”, com o passar do tempo duas coisas importantes aconteceram: apaixonei-me pelo curso e por computador. Hoje domino os recursos que a máquina me disponibiliza e tiro dele o proveito necessário para usá-lo satisfatoriamente em meu trabalho e no dia a dia. Pude perceber que a aplicação da pedagogia não é só em sala de aula ou no ambiente escolar sendo mais amplo que isso e acabo usando o que aprendi em minha vida profissional.

Em função da faculdade também passei a frequentar a *Internet* e, através das redes sociais, fiz grandes amizades pelo Brasil. Tudo isso ajudou na minha formação sócio-profissional. E devido a experiência e a aprendizagem que obtive em minha graduação, tornei-me defensora da EAD, desde que a instituição tenha comprometimento com a graduação que oferece não ambicionando apenas lucro, mas esteja preocupada em formar bons profissionais para o mercado de trabalho que levem adiante o nome da IES e conceitos como ética profissional e responsabilidade social. Durante todo o meu processo de aprendizagem, devido às experiências que a EAD me proporcionou, cresci como ser humano e desenvolvi uma visão crítica de mundo, posso então concluir que isso foi, de fato, uma formação acadêmica.

5 Considerações finais

Através dos relatos o objetivo principal de apresentar a visão do educando sobre a EAD foi alcançado. Pode-se constatar que ambas as alunas apresentaram dificuldades iniciais quanto ao uso das TICs e, ao final dos respectivos cursos, conseguiram alcançar plenamente o letramento digital: tanto A. quanto B., devido a aproximação com as TICs desenvolveram, posteriormente, experiências como tutoras em cursos a distância. A importância da empatia e da afetividade construídas com a mediação da virtualidade também foi demonstrada: a aluna A. obteve acompanhamento, auxílio e incentivo para a superação das barreiras iniciais, o que foi muito produtivo mesmo após a conclusão do seu curso,



com a manutenção do *blog* da biblioteca escolar, enquanto a aluna B., durante sua graduação teve um começo difícil devido à falta de *feedback* por parte da primeira tutora. A empatia e afetividade estabelecidas nos AVAs mostram-se de suma importância para que o aluno de EAD sinta-se melhor acolhido pelos professores e tutores, resultando numa otimização da aprendizagem. Pois através das trocas e da colaboração, o aluno consegue realizar suas atividades em cooperação com seus pares, interagindo e estabelecendo laços de afeto mesmo através da virtualidade, como foi demonstrado nas falas das alunas A. e B.

A EAD constitui-se, assim, em uma modalidade de ensino dinâmica e democrática pois permite que o aluno seja o agente de sua própria aprendizagem. E isso é possível devido as práticas pedagógicas e didáticas que vem sendo desenvolvidas nos cursos em EAD juntamente com o avanço tecnológico e uso das TICs, diminuindo as distâncias entre o saber, o aprender e o conhecer e propiciando inclusão digital e social - tão necessárias para o desenvolvimento do Brasil.

Referências

ALBERTI, Taís Fim; CIGOLINI, Monique Presser; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. A Convivência de Duas Correntes Epistemológicas nas Concepções de Aprendizagem na EAD. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO - EDUCERE , 9; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais. eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 7676-7690. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2604_1915.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./ dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

ALONSO, Kátia Morosov. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.



1319-1335, out./ dez. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2012.

AZEVEDO, Deleuzi Russi; FENSTERSEIFER, Lisa; NUNES, Maura Marques de Souza. 2 EAD: o tutor no curso de especialização em Psicooncologia. In: AZEVEDO, Deleuzi Russi; BARROS, Maria Cristina Monteiro de; MÜLLER, Maria Campio (Org.). **Psicooncologia e Interdisciplinaridade: Uma experiência na educação a distância**. Porto Alegre: PUCRS, 2004. p. 39-46. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=M9uG0qtd5ZQC&pg=PA41&dq=ead+aluno&hl=ptBR&sa=X&ei=TuQyT4WQK4K40QH8xIHuBw&sqi=2&ved=0CGkQ6AEwBg#v=onepage&q=ead%20aluno&f=false>. Acesso em: 2 fev. 2012.

BRASIL. Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 2 fev. 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2011.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Lourdes da Silva. Capacitação de Bibliotecários com Limitação Visual pela Educação a Distância em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3. p. 209-217, set./ dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a20.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

GOMES, Maria João. Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 1, p. 137-156. 2003. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/496/1/MariaJoaoGomes.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

KONRATH, Mary Lucia Pedroso; TAROUÇO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e



professores da EAD. **Renote**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13912/7819>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

SANTOS, Edméa. Educação *online* para Além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, Braga, 2009. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

SARAIVA, Teresinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**: Brasília, ano 16, n.70, abr./jun., p. 17-26. 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. O Professor e os Alunos como Protagonistas na Educação Aberta e a Distância Mediada por Computador. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 29-44. 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2121/1773>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

TIJIBOY, Ana Vilma; PEREIRA, Eliane Almeida; WOICIECHOSKI, Lediane Raquel. Interação com Afeto: aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem. **Renote**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13986/7878>>. Acesso em: 2 fev. 2012.



A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES E TUTORES NOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO

Viviane Guidotti¹
Mara Denize Mazzardo²

Palavras-chave: Educação a Distância, AVEA, Fórum.

Resumo: Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, principalmente a Internet, a modalidade de educação a distância ganha um grande impulso que se evidencia com a crescente oferta de cursos a distância. O avanço das TICs possibilita a mudança da relação do sujeito com o conhecimento e com o processo de ensino e aprendizagem. Assim a pesquisa teve o objetivo de investigar a partir do olhar do aluno, a importância da contribuição dos professores e tutores nos fóruns de discussão. Foi desenvolvida sob a perspectiva qualitativa, com foco no Estudo de Caso. Os sujeitos foram 15 alunos do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, ingressos em 2009/1. Para a Coleta de Dados, foram utilizados questionários semi-estruturados. Para análise dos dados coletados foi utilizada a perspectiva de análise de conteúdo, segundo Moraes (1999). Os resultados apontam para importância da participação dos professores e tutores nos fóruns de discussão como orientadores, norteadores e motivadores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

1. Introdução

Com as constantes transformações sociais e tecnológicas podemos observar que a modalidade de Educação a Distância (EaD) ganha um grande impulso, pois historicamente o avanço desta modalidade de ensino está relacionado com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). O avanço das TICs possibilita a mudança da relação

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PUCRS e-mail: vivianeguidotti@gmail.com.br

² Mestre em Educação – Professora SEDUC/RS/NTE Santa Maria. Professora Bolsista UAB/UFSM: maradmazzardo@yahoo.com.br

do sujeito com o conhecimento e com o processo de ensino e aprendizagem.

A quantidade de informação e comunicação com o uso da Internet faz com que a sala de aula perca gradativamente suas fronteiras de tempo e espaço, provocando a necessidade de reflexão e a reformulação das metodologias de ensino praticadas nas escolas e nas universidades.

Com as possibilidades das TICs os Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem – AVEA - surgem como uma ferramenta para que o processo de ensino e aprendizagem se articule, na educação via web, mas também são utilizados como apoio na modalidade de ensino presencial, com o objetivo de complementar o conteúdo trabalhado em sala de aula. Segundo Almeida (2003, p. 332),

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Na condição de aluna do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, vivenciando a experiência de ser um aluno virtual gerou a inquietação e a necessidade de refletir sobre o seguinte problema: Qual a importância da participação dos professores e tutores nos fóruns de discussões, na percepção dos alunos?

A pesquisa tem como objetivo geral investigar, a partir do olhar do aluno, a importância da contribuição dos professores e tutores nos fóruns de discussão.

Desta forma os objetivos específicos são:

- Analisar a participação dos professores e tutores nos fóruns de discussão;

- Identificar se a participação dos professores e tutores nos fóruns de discussão estimula a participação dos alunos.

2. Referencial Teórico

O marco da expansão da EaD no Brasil, nos anos 90 foi a regulamentação da Lei de Diretrizes de Bases Nacionais (LDB 9394/96)

Com a LDB que reconheceu a Educação a Distância e com a Internet que criou formas baratas de comunicação a distância, muitas instituições se lançaram com sofreguidão, achando que era um mercado garantido, fácil e barato. Há um mercado importante que é o da capacitação dos professores em serviço que não possuem nível superior ou médio, que está na raiz da criação de tantos cursos de Pedagogia ou Normal Superior. (MORAN, 2003, s/n).

O Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394/96, em seu Art 1 caracteriza a Educação a Distância “como a 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.”

Na modalidade a distância o trabalho com professor é em conjunto com o tutor, a importância da relação entre esses atores e os alunos como um fator essencial em um curso a distância, é destacada nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, “tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes.” (BRASIL, 2007, p. 10).

De encontro com a ideia acima o Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação destaca que: “Os docentes e os tutores deverão atuar de maneira integrada para possibilitar a formação de qualidade dos especializando” (UFSM, 2007, p. 15).

Franco (2010b, p.5) menciona que o surgimento do tutor vem da necessidade de dar um acompanhamento de qualidade ao aluno auxiliando no processo de aprendizagem no “fornecimento de respostas às dúvidas dos alunos, da orientação para o uso do material instrucional e mesmo das orientações frente às situações práticas”.

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, encontramos o papel definido do tutor, como:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASIL, 2007, p. 21).

O papel do tutor a distância é de orientar, supervisionar dirigir o ensino e aprendizagem, buscando a interação entre os participantes, nos Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem. O Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM, 2007, p. 20) caracteriza o papel do tutor a distância como “o “auxiliar” do professor/formador da disciplina atuando como mediador e orientador das atividades previstas em cada disciplina e acompanhando o desenvolvimento de cada aluno e turma.”

Os educadores agem de formas diversas ao incluir as tecnologias na educação, alguns acreditam que inserir em suas aulas ferramentas digitais será a salvação na busca de motivação dos alunos, outros reagem com medo pela falta de conhecimento em explorar os recursos tecnológicos em suas práticas educacionais. Simplesmente incluir as TICs não significa que o professor terá sucesso em suas práticas, é preciso planejar situações de aprendizagem mediadas pelas tecnologias, promovendo momentos significativos de aprendizagem, modificando as formas de ensinar.

O desafio está na busca sobre como utilizar o potencial da tecnologia em favor do desenvolvimento de práticas educativas que contribuam para a construção do conhecimento. Assim inserir os recursos digitais no contexto

escolar não é como uma simples receita culinária, cada professor buscará uma forma de integrar as TICs em suas aulas, Franco alerta sobre a importância do uso pedagógico destas ferramentas.

O uso de tecnologias da informação e comunicação não é suficiente. É importante que este uso seja pedagógico. Um dos problemas que se vê muito nas experiências de educação a distância é enfatizar-se muito a aplicação tecnológica. Assim se vê, por exemplo, o forte apelo mercadológico da venda de ambientes de aprendizagem, de equipamentos de videoconferência ou outras soluções tecnológicas. A pergunta que sempre fica é: como isso será utilizado pedagogicamente. (2010a, p.5)

Na EaD, para que o professor consiga dar sentido as atividades que estão sendo realizadas no AVEA, é importante levar em consideração o planejamento das aulas, é a partir do ato de organizar uma aula que o professor poderá refletir sobre o como será mediada sua comunicação com os alunos. Esteve destaca que:

(...)se quiser obter uma aprendizagem significativa, o professor deve, imprescindivelmente, executar a mesma tarefa executada pelos organizadores dos supermercados: tanto no supermercado quando na aprendizagem eletrônica, o cliente só pode se servir por si mesmo se os artigos estiverem ordenados e se o cliente dominar a trama lógica de organizadores prévios e de conceitos inclusores; nessa tarefa, os professores são e continuarão sendo insubstituíveis” (2004, p. 185)

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são conhecidos pela abreviatura AVA, mas neste artigo “usaremos a denominação Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem para destacar e valorizar o papel do professor no planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação das atividades didáticas mediadas por esses ambientes”. (MAZZARDO, 2005, p. 24).

Os Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem são programas, aplicativos computacionais, que servem para gerenciar o processo de ensino

e aprendizagem em cursos a distância, mas já são utilizados em várias instituições no ensino presencial e semi-presencial, para complementar o conteúdo visto em sala de aula. Segundo De Bastos (et al, 2005, p.30) "Podemos denominar os AVEA como um ambiente que possui uma interface para navegação hipertextual que agrega múltiplas mídias, ferramentas de comunicação, síncrona e assíncrona, com proposta pedagógica, localizado em um único sítio."

É essencial que o gerenciamento dos AVEA, seja feito com base na educação dialógica e no trabalho de colaboração entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Entende-se por educação dialógica a ação de troca entre o professor e o aluno, é o ato de refletir criticamente, construir e trabalhar junto. Freire destaca a importância de uma educação baseada no diálogo, na problematização, alerta para o erro de praticar uma educação bancária, pois segundo o autor (2002, p.83). "somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação".

O Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM, 2007, pág. 32), sinaliza a necessidade de promover um espaço de interação, descrevendo um AVEA como um espaço virtual que facilita as trocas entre os participantes, "Muito mais que um mero artefato tecnológico, um AVEA passa a ser um instrumento pedagógico, sua importância e relevância é diretamente proporcional à distância entre os sujeitos do processo."

2.1 Fórum de Discussão

Os fóruns fazem parte das atividades assíncronas, com a finalidade de proporcionar um espaço de interação dos participantes em torno de um determinado assunto ou tema. Os participantes postam mensagens contendo comentários, opiniões, reflexões interagindo com as mensagens dos colegas, professores e tutores. De acordo com o Guia de Elaboração de Recursos Educacionais



O fórum permite que várias frentes de discussão, sobre um recorte do conteúdo escolar, fiquem abertas simultaneamente. É uma atividade que exige fluência com a ferramenta, e os estudantes devem estar motivados para a discussão do assunto proposto, pois, sua principal característica é a colaboração. (UFSM, 2010, p.40)

No Fórum as mensagens são organizadas de forma hierárquica, funcionam como listas de discussão, como o objetivo de promover debate, discussões, troca de conhecimento de um assunto, geralmente são iniciados com uma pergunta, problematização do tutor ou professor, em seguida os alunos começam a postar mensagens com opiniões, experiências, conhecimento prévio ou dúvidas sobre o assunto.

Na descrição dos Fóruns, no Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação é mencionado no item professor, o fórum é: "centro de debate para questões levantadas previamente pelo professor ou que surgem das interações normais entre o professor/cursista durante a relação da disciplina" (UFSM, 2007, p.31).

Os fóruns, portanto, seriam espaços possibilitadores de construção deste intertexto, uma vez que as palavras de uma pessoa estão sempre e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro que o atravessa (as vozes sociais, seu conhecimento de mundo, sua experiência profissional, os discursos de tutores, professores e colegas de turma... (COMIN et al., 2009, p. 69)

O Projeto Pedagógico do Curso não menciona em específico a participação dos professores nas ferramentas de comunicação como fóruns e Chat, mas caracteriza que o professor deve ser capaz de: "realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes. (UFSM, 2007, p. 20).



3. Metodologia

Para alcançar os objetivos a pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, com foco no Estudo de Caso. O instrumento utilizado para o levantamento de dados foi um questionário, por ser um instrumento que permitiu o envio das informações por e-mail e por dar a possibilidade aos participantes responder em qualquer momento, sem hora marcada e sem a necessidade da presença do pesquisador.

A população escolhida como sujeitos da pesquisa foram 26 alunos do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, oferecido pela UFSM/UAB em municípios do Rio Grande do Sul, ingressos em 2009/1, sendo: 16 alunos do Polo de Sobradinho; 2 alunos do Polo de Agudo; 2 alunos do Polo de Restinga Seca; 2 alunos do Polo de Santana do Livramento; 2 alunos do Polo de São João do Polêsine e 2 alunos do Polo de Três de Maio.

Os questionários foram enviados por e-mail, com as instruções referentes ao preenchimento, manifestaram o desejo de participar da pesquisa 18 alunos e responderam o questionário 15 alunos.

A análise de dados foi realizada a partir dos passos essenciais para a desconstrução e entendimento das informações, sob a perspectiva da Análise de Conteúdo, segundo Moraes (1999).

4. Análise de Dados

4.1 Participação dos Professores e Tutores

A presente categoria originou-se das respostas referentes às perguntas que tiveram o objetivo de verificar a participação dos professores e tutores nos fóruns. Nesta categoria tornou-se explícita a importância da atuação tanto dos professores quanto dos tutores na condução dos Fóruns. Pode-se observar que a participação dos tutores, para 7 alunos foi sempre efetiva e para 8 alunos os tutores poucas vezes participaram.

Analisando a participação dos tutores, 12 alunos afirmam que as mensagens eram postadas com objetividade, com clareza e com pertinência ao conteúdo abordado.

Sobre a participação dos professores, 6 alunos destacaram que os professores participam sempre, 7 acham que eles participam pouco e para 2 alunos os professores nunca participaram dos fóruns. Segundo Moran (2000, p.27) "Um dos eixos da mudança na educação passa pela sua transformação em um processo de comunicação autêntica e aberta entre professores e alunos".

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico, do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM, 2007, p.24), descreve que "O desafio lançado ao professor é integrar as possibilidades tecnológicas para potencializar interação e interatividade no processo ensino-aprendizagem a distância."

4.2 Participação dos Alunos no Fórum

Os dados coletados mostram que a experiência de ser um aluno na modalidade a distância, é a primeira experiência para 10 alunos, já 5 alunos tiveram experiência com a educação a distância. Sobre sua participação nos fóruns, as respostas dos alunos foram as seguintes: 9 participam sempre, 5 participam na maioria dos fóruns e 1 participou por valer nota.

Quanto a motivação em participar do Fórum, 9 alunos sentem-se motivados em participar dos fóruns e 6 não, sendo que destes 6 alunos, 3 adicionaram a observação ao lado: às vezes. Para os alunos que não sentiam motivação para participar do fórum, foi pedido sugestões de melhorias, de 6 alunos apenas 2 preencheram a questão. A resposta dos alunos foi de manifestar "justificativas" pela falta de motivação, relacionando-as à dificuldade com o tempo e por acharem melhor realizar outros tipos de atividades, não mencionaram sugestões sobre a atuação dos tutores e professores.

Os alunos precisam ser motivados e orientados nas atividades e na busca de conhecimento. Eles precisam receber auxílio para tornar as informações significativas, para resultar em conhecimento.

4.3 Contribuição para Aprendizagem

Esta categoria emerge da importância de mostrar o diferencial da contribuição dos fóruns para a aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa foram unânimes na afirmação de que os fóruns são ferramentas importantes na educação, justificando essas afirmações por destacar que esta é uma ferramenta que possibilita a troca de ideias, de experiências, além de esclarecer dúvidas e ajudar a fixar os conteúdos. Destacaram que, por ser uma ferramenta assíncrona, o fórum é eficiente e rápido. Mas 1 aluno citou que os fóruns são mais dinâmicos no começo, quando começam a ficar extensos, ou seja, com inúmeras mensagens, fica cansativo acompanhar as postagens.

Para 11 alunos os fóruns contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas e para 4 alunos poucas vezes. Também mencionaram a importância do fórum no processo de aprendizagem, por ser uma forma de interação entre professores, tutores e alunos, uma vez que ajuda a conhecer as ideias dos participantes, possibilitando o diálogo em torno do assunto. Apontaram que “escrever qualquer coisa só para dizer que participou não é produtivo nos fóruns”.

Os professores e tutores devem estar envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a interação dos educadores com os alunos no processo de construção de conhecimento é essencial na busca de uma educação de qualidade. Para Lopes (2005, p.37) “As tecnologias digitais requerem um espaço educacional no qual sejam estabelecidas redes de relações que proporcionem múltiplas possibilidades de interação”.

De acordo com o Guia de Elaboração de Recursos Educacionais (UFSM, 2010, p. 25), no item Compromisso, há menção de que “O compromisso do professor deve ser com a formação do estudante. Ele se traduz, não apenas na dedicação dada ao material, mas naquela dada ao

estudante no “dia a dia” da disciplina – aqui a parceria professor-tutores mostra sua real importância”.

Os alunos assinalaram que os tutores se mostram atuantes, já os professores deixaram a desejar pela falta de participação, mas quando há participação desses docentes norteando os fóruns, ou seja, dando um rumo nas discussões, facilita para os educandos a aprendizagem e a interação nas discussões.

4.4 Interação entre alunos, professores e tutores

Os dados revelam o quanto a comunicação estabelecida durante o curso entre professores e tutores corresponderam às expectativas de 10 alunos e para 5 alunos as expectativas não foram correspondidas. O diálogo com o educando é essencial em qualquer espaço educativo, mostrar a importância das atividades faz com que eles possam compreender a relevância em estar aprendendo determinados conteúdos.

Cabe aos professores em conjunto com os tutores, desenvolver novas formas de proporcionar um ambiente que priorize a reflexão e o senso crítico dos alunos.

Responderam 10 alunos que os tutores motivavam os estudantes a participarem e também contribuírem nas postagens dos colegas. Já quanto a atuação dos professores, 5 sujeitos perceberam o estímulo dos professores em fazer os alunos participarem e 10 alunos não percebem estímulo nenhum.

5. Considerações Finais

A partir da análise dos 15 questionários verificou-se que, para os alunos do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, ingresso em 2009/1, participantes da pesquisa, o Fórum de Discussão é uma ferramenta fundamental na interação entre os colegas, os tutores e os professores. Para os alunos, os fóruns se tornaram durante o curso, um ambiente não só de esclarecimentos de dúvidas, mas também de trocas de experiências.



Para a maioria dos alunos fica evidente, que os tutores são mais presentes nos fóruns, do que os professores. Analisou-se que a contribuição do professor e tutor é importante como norteador/orientador, dando um rumo para as discussões, assim como motivador na participação dos alunos. Os participantes da pesquisa mencionaram que os fóruns são recursos de interação entre alunos, professores e tutores, pois ajuda a trocar e conhecer as ideias dos colegas, como também aprofundar os temas e assuntos abordados nas disciplinas.

A análise de conteúdo e o referencial teórico evidenciam a importância da participação e da condução dos professores e tutores nas discussões dos fóruns, na busca de um ambiente que ofereça momentos significativos de aprendizagem para os alunos, assim os professores e tutores devem acompanhar e incentivar a participação dos alunos nos fóruns, valorizando este espaço de discussão e aprendizagem.

Observando a crescente demanda da educação a distância, este trabalho pode vir a servir para a reflexão da função de tutores e professores nessa modalidade, em especial na participação nos Fóruns de Discussão.

6. Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini. **Tecnologia e EAD: Abordagens e Contribuições dos ambientes digitais e interativos da aprendizagem.** ANPED 2003. Poços de Caldas-MG.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.** Confira os dados em Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm> Acesso em: 19 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância.** 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>> Acesso em: 19 set. 2010.

DE BASTO, Fábio da Purificação, ALBERTI, Taís Fim; MAZZARDO, Mara Denize. **Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem: Os desafios dos**



novos espaços de ensinar e aprender e suas implicações no contexto escolar. Renote-UFRGS, Porto Alegre, v. 3 n. 1, Maio, 2005.

COMIN, Fábio S.; MISHIMA, Fernanda Kimie T.; INOCENTE, David Forli; QUEIROZ, Juliana Vieira. **Avaliação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem por meio do Fórum de Discussão**. Revista: Percursos, V10, n.01, 2009.

ESTEVE, Juan. **A terceira revolução educacional: A Educação na Sociedade do Conhecimento**. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **EAD: Em busca de um conceito**. (Texto trabalhado na disciplina: "Educação a Distância: reflexões teóricas e política"). UFRGS, 2010a.

_____. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: iniciando a discussão pedagógica**. (Texto trabalhado na disciplina: "Educação a Distância: reflexões teóricas e política"). UFRGS, 2010b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOPES, Rosana Pereira. **Um novo professor: novas funções e novas metáforas**. In org.: ASSMANN, Hugo. Redes Digitais e Metamorfose do Aprender. Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

MAZZARDO, Mara D. **Investigando as potencialidades dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem na formação continuada de professores**. Dissertação de Mestrado. UFSM/CE/PPGE, Santa Maria, 2005. 145 p.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Educação-PUCRS, Porto Alegre, ano XXII (37): 7-32, março, 1999.

MORAN, José M. **EAD entre a febre e a cautela**. 2003. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/febre.htm>>. Acesso em: 30 set. 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRES, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. **Guia de Elaboração de Recursos Educacionais**. Santa Maria 2010. Disponível em:



<http://cEaD.ufsm.br/moodle/file.php/1/tutoriais/guia_elaboracao_recursos_educacionais.pdf>. Acesso em: 22 set. 2010.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Tecnologias em Comunicação e Informação Aplicadas a Educação**. Santa Maria, 2007 Disponível em: <<http://www.slideshare.net/CursoTICs/projeto-pedaggico-curso>>____Acesso em: 15 ago. 2010.



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PARA ALÉM DE CONCEITUAÇÕES, UMA FORMAÇÃO AUTÔNOMA PARA A VIDA

**Leticia de Aguiar Bueno¹
Vanessa dos Santos Moura²
Everton Bandeira Martins³**

Palavras-chave: EaD, tutoria, autonomia.

Resumo: O presente texto intenciona, através de relato pessoal de uma experiência na graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande, na modalidade de Ensino a Distância, descaracterizar alguns conceitos pré-construídos sobre essa modalidade de ensino, a qual ainda é vítima de desconfiças e receios, incentivando o leitor refletir sobre essa nova e diferente forma de pensar o processo educativo, na qual as relações em seu interior ganham novas formas e novos atores. Por tratar-se um relato de cunho pessoal, o texto foi inicialmente escrito de forma individual por Leticia Bueno e, posteriormente, contou com a intervenção e adaptação de dois co-autores, Vanessa dos Santos Moura e Everton Bandeira Martins.

Introdução

Este breve texto consiste em um relato pessoal de uma experiência na graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (realizada do período de setembro de 2007 a junho de 2010), na modalidade de Ensino a Distância – EaD, empreendida na cidade de Santa Vitória do Palmar (localizada no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul). Inicialmente escrito de forma individual, por Letícia de Aguiar Bueno, posto que se trata de um relato de cunho pessoal, teve a intervenção posterior de dois co-autores, Vanessa dos Santos Moura e Everton Bandeira

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Aluna especial do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental pela mesma instituição.

² Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Aluna especial do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.



Martins, na adaptação para a publicação, bem como contou com o acréscimo de sugestões. Levando em consideração o ineditismo da oferta da graduação à distância em Santa Vitória do Palmar, fazia-se imperativa a produção de um texto que fornecesse aos futuros estudantes, aos já graduandos, futuros graduados e pesquisadores em geral algumas vivências da experiência em EaD neste pólo específico.

Reflexões preliminares: relatos de uma aprendiz da Educação a Distância

Ao iniciar reflexões sobre experiências na EaD, sente-se a necessidade de repensar conceitos e imagens construídas sobre essa modalidade de ensino que, nos últimos anos, vêm sendo ampliada consideravelmente no Brasil, especialmente como forma de diminuir as distâncias entre potenciais alunos e a universidade e, desta forma, garantir a muitos o direito ao ensino superior de qualidade, o qual até então era inacessível.

Tais conceitos – que são o fundamento de um pré-julgamento deveras errôneo – frequentemente são tidos como sinônimos de “facilidade”, “descaso” e até mesmo “falta de compromisso”. Assim, para os que não tiveram acesso ou conhecimento aprofundado sobre esta modalidade, a EaD ainda é vítima de desconfianças e receios. Tal pré-conceituação é compreensível, pois os autores deste ensaio também partilhavam deste senso comum: Letícia de Aguiar Bueno, enquanto aluna da primeira turma do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do pólo de Santa Vitória do Palmar; e Vanessa dos Santos Moura e Everton Bandeira Martins enquanto tutores a distância.

Modalidade relativamente nova, a EaD teve seu respaldo legal somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 80, no qual regulamenta a possibilidade do uso da modalidade em todos os níveis de ensino. Entretanto, esse artigo só foi regulamentado posteriormente, em 1998, pelos decretos 2.494 e 2.561,

e ambos foram revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 2005.

Tendo em vista que o início do curso superior ao qual Leticia Bueno teve acesso ocorreu no ano de 2007, é possível compreender que, naquele momento, a EaD era uma grande novidade que surgia no município de Santa Vitória do Palmar. A possibilidade do acesso ao ensino superior emergia como sinônimo da possibilidade de um diploma acessível, gratuito e, sobretudo, fácil. Essa visão era também fruto de experiências com alguns outros cursos presentes no município que, aos olhos de quem buscava não apenas um diploma, mas aprender, eram precários e displicentes com a formação de seus discentes.

No mesmo ano foram criados os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, elaborados com a intenção de garantir a qualidade nos processos de educação ofertados nesta modalidade, bem como *“coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade”*. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2007, p. 2).

Nesse contexto, foi implementado o curso superior de Pedagogia, na modalidade EaD, no município de Santa Vitória do Palmar, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, do qual Leticia Bueno teve o privilégio de fazer parte. Como todo início de processo, houve muitas dúvidas, equívocos, acertos e descobertas, mas todas as ações foram no intuito de aprimorar e, porque não, de comprovar que essa modalidade de ensino tem sim as mesmas potencialidades de um curso presencial – o que a diferencia é a forma como a aprendizagem é mediada e compartilhada entre seus agentes educativos.

Importante ressaltar que, mesmo possuindo linguagem, formato e organização própria, a modalidade a distância só ganhou relevância ao se desenvolver no interior de uma discussão política e pedagógica em seu contexto educativo. Ou seja,



Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2007, p. 7).

Dessa forma, percebemos que a qualidade não pode ser medida ou conceituada conforme a modalidade na qual a educação é desenvolvida, mas na boa organização e compreensão curricular, na contextualização do processo e dos agentes envolvidos, no projeto político pedagógico, no forte compromisso institucional que exige comprometimento de ambas as partes, docente e discente. Nesse sentido, afirmamos que para além de um perfil específico, como é propagado quando se trata de um aluno de EaD, o discente necessita comprometer-se, envolver-se com o curso do qual faz parte, e, assim, a aprendizagem tornar-se-á significativa e instigante; caso contrário, como ocorreria em qualquer outra modalidade, torna-se prática mecânica e inexpressiva.

Dificuldades e benefícios: relatos de experiências ímpares na formação

A modalidade EaD foi, por si só, uma experiência única e extremamente construtiva e determinante na formação docente de Leticia Bueno. Ao contrário do que se imagina, a EaD não é uma prática fria, solitária e desprovida de relações afetivas. A formação da qual a aluna fez parte se tornou distante apenas fisicamente, mas os pensamentos e reflexões, na medida em que o curso foi se desenvolvendo, se tornaram a cada dia mais intensas.

Ressaltamos tratar-se de uma experiência pessoal, tendo em vista que cada trajetória é única e a magnitude de cada processo é diferente. Além disso, como explicam os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, *“não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos.”* (2007, p. 7) e, o



relato que aqui é apresentado é de um modelo voltado para o aluno, não apenas para a efetivação de um modelo mecânico específico de educação, mas sim para as relações humanas, que são muito valorizadas nessa modalidade, posto que os encontros presenciais são poucos e espaçados.

Considerando a flexibilidade dessa modalidade, que permite ao educando organizar de forma particular seus períodos de estudos, salientamos que isso não implica estudar menos. A jornada de estudos deve ser diária, caso contrário fica inviável acompanhar efetivamente o andamento do curso. Além da intensidade de trabalhos e leituras semanais, o curso desenvolve automaticamente a autonomia do acadêmico que, ao contrário do aluno presencial, não tem contato imediato com o professor ou tutor no momento de sanar as dúvidas. Tal dificuldade do imediatismo estimula a pesquisa e a capacidade de interpretação do aluno que, ao sair da graduação, sente-se mais preparado para ousar em sua prática docente.

Ao fazer parte da primeira turma de Pedagogia em EaD ministrada pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG no pólo de Santa Vitória do Palmar, Leticia Bueno presenciou e fez parte de um processo construtivo e investigativo de aprimoramento da modalidade. Tendo como referencial o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Desse modo, destacamos, dentre alguns desafios que foram enfrentados, a dificuldade inicial com as participações de alunos, tutores e professores em discussões no que chamamos de fóruns temáticos nas disciplinas.

Tal dificuldade foi desfazendo-se à medida que questionários de avaliação foram sendo entregues aos alunos, nos quais interrogava-se sobre a qualidade das ações de tutores, professores e, juntamente, auto-avaliações. Nesse processo foi-se, gradativamente, percebendo a diferença nas práticas de todos, transparecendo o comprometimento e o crescimento profissional das partes envolvidas com o curso e com a modalidade.

Nessa perspectiva, gostaríamos de dar ênfase à importância do tutor à distância nos cursos em Ead, considerando sua atuação como

imprescindível e determinante para um positivo processo ensino-aprendizagem. Segundo Souza, Spanhol, Oliveira Limas e Pereira Cassol,

Para que a EaD se torne realidade e venha a se desenvolver efetivamente, faz-se necessário e urgente investir em, por exemplo, criação de sistemas tutoriais eficazes, apropriados a apoiar e promover o crescimento do aluno em cada uma das etapas do processo de ensino. A figura de destaque, responsável pelo bom andamento das atividades escolares, é o tutor, profissional que assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem, quer na modalidade semipresencial ou à distância. (SOUZA, SPANHOL, OLIVEIRA LIMAS e PEREIRA CASSOL, 2004, p. 6)

Dessa forma, percebe-se a ação interativa, motivacional e orientadora do tutor à distância. Sua efetiva atuação frente à temática discutida e ao grupo discente com o qual interage, demonstra-se incisiva no bom desempenho do aluno que é instigado a uma aprendizagem autônoma. Assim, Leticia Bueno destaca dois momentos que considerou decisivos em sua formação, os quais foram mediados por ações tutoriais à distância que efetivaram qualitativamente sua atuação docente.

A primeira experiência relaciona-se à disciplina disponibilizada no curso de Pedagogia, a qual estava vinculada à temática ambiental. Leiga no assunto, a aluna acreditava que o tema "Educação Ambiental" relacionava-se a discussões voltadas para a sensibilização do fim do planeta e seus recursos, e a campanhas superficiais de reciclagem e separação de lixo. Tal pré-conceituação proporcionou, desde o início da disciplina, um desinteresse pela mesma, dificultando a aprendizagem que, para que ocorra, deve ser estimulante e agradável.

Nesse momento, a atuação do professor-tutor se tornou determinante para o sucesso da disciplina e nas escolhas futuras da aluna em sua formação continuada. Por intermédio de diálogos, confrontos e discussões de diferentes pontos de vista, a ação tutorial instigou o interesse pela temática utilizando-se, estrategicamente, de conhecimentos prévios dos discentes, estimulando-os à percepção da realidade ambiental com um



olhar crítico e reflexivo. A partir das discussões realizadas, a aluna buscou, durante⁴ e após⁵ término da graduação em Pedagogia, aprofundar seus conhecimentos sobre a temática ambiental através de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada.

Outra experiência produtiva que considera importante ressaltar está relacionada à orientação tutorial para a construção e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Enquanto processo educativo, a principal tarefa de um professor e/ou tutor é o de construir, reconstruir, ampliar e socializar o conhecimento, por intermédio de uma atuação crítica, criativa, estimulante junto ao contexto histórico, educativo e social em que está inserido, em processo de interação e compartilhamento mútuo.

O sucesso ou insucesso de um aluno depende, dentre outros fatores, da boa atuação docente. Crê-se que um bom professor é aquele que passa a ser um parceiro no processo contínuo de aprendizagem, que vai orientar e incentivar o aluno sobre como aprender a aprender, como lidar e refletir sobre a informação, como construir conhecimento, como criar a partir dele, como recriar seu próprio contexto. Dessa forma, a ação tutorial na orientação para a construção e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC certamente marcou a trajetória da então acadêmica, Leticia Bueno, uma vez que a orientação se mostrou constantemente incentivadora, estimulante e reflexiva.

As conversas, que não foram poucas, não se deram apenas de forma virtual, mas em encontros presenciais onde sanavam-se dúvidas, sugestões eram dadas pela tutora e onde a aluna tinha a liberdade para falar sobre angústias e receios relacionados ao trabalho de pesquisa. Neste período, que foi extremamente importante não apenas para acadêmica em questão, mas para todo o grupo discente, a principal orientação veio por parte da

⁴ Enquanto acadêmica de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na modalidade EaD, a aluna participou de um Curso de aperfeiçoamento em Educação Ambiental pela mesma universidade e na mesma modalidade.

⁵ Após o término da graduação a aluna participou e participa como aluna especial de disciplinas do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, participando também do processo seletivo no ano de 2011 pelo mesmo programa.

tutoria que tinha conhecimento bastante aprofundado dos trabalhos de seus orientandos e relação muito próxima com os mesmos em decorrência do acompanhamento direto e contínuo do processo.

A tutoria específica (tendo em vista que para a orientação do TCC cada aluno possuía um tutor específico) marcou a trajetória da acadêmica, pois para além de uma orientação acadêmica no curso de Pedagogia, a mesma demonstrava interesse em incentivar as potencialidades de Leticia Bueno em dar seguimento aos estudos dentro do ambiente acadêmico. Tal incentivo, que já era um desejo da discente, foi-se delineando posteriormente e, atualmente a mesma vêm defendendo sua formação em Ead como um processo de qualidade, a qual a capacitou para prosseguir no processo acadêmico como qualquer outro acadêmico, seja ele estudante da modalidade presencial ou à distância.

Assim, percebe-se que atuação tutorial se torna extremamente expressiva no processo educativo em EaD. Um profissional que acredita e incentiva as potencialidades do aluno demonstra que não é a modalidade de ensino que determina a qualidade de um curso, mas a dedicação e comprometimento de ambas as partes, docente e discente, com o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, já não é mais possível pensar a educação como mero repasse de conhecimentos, onde o ensino se dá de forma linear, em espaços-tempos específicos. *"É preciso sim pensar novas formas de educação e isso exige que ultrapassemos a idéia de que ela seja apenas um meio ou uma modalidade, mas uma possibilidade de ressignificação em face das necessidades do mundo global"*. (SOUZA, SPANHOL, OLIVEIRA LIMAS E PEREIRA CASSOL, 2004, p. 5).

Nesse sentido, já não cabem mais pré-conceitos relacionados à modalidade de ensino à distância tendo em vista sua potencialidade para a democratização do saber e ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento. Como todo sistema, ainda existem falhas (as quais, importante lembrar, *também* estão presentes no ensino presencial), mas já



existem esforços que visam ampliar e aperfeiçoar essa grande e potencial rede de ensino à distância.

Em suma, cabe a reflexão de desacomodar conceitos pré-construídos sobre essa modalidade de ensino que emerge como uma forma diferente (nem melhor, nem pior) de pensar o processo educativo, na qual as relações aluno-professor ganham novas formas e novos atores, na qual a responsabilidade de conduzir as atividades deixa de ser do professor, transformando-se em um processo em que os discentes são artífices de seu próprio desenvolvimento e autonomia, os quais são conquistados por meio de uma relação interativa de troca de saberes.

Há um longo trajeto a ser trilhado em busca do aprimoramento e aceitação dessa modalidade de ensino como um processo educativo de qualidade, e ter feito parte dessa trajetória inicial foi um privilégio para todos os autores, que sempre poderão olhar para trás e perceber o longo e significativo caminho percorrido.

Referências:

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: Ministério da Educação – MEC/Secretaria de Educação a Distância – SEED, 2007.

SOUZA, Carlos Alberto de; SPANHOL, Fernando José; OLIVEIRA LIMAS, Jeane Cristina de; PEREIRA CASSOL, Marlei. **TUTORIA COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. Revista Diálogo Educacional, vol. 4, n. 13, set./dez., 2004.



EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – CREDIBILIDADE EM DISCUSSÃO NO ESPAÇO DO CONGRESSO.

Gicelda Mara Ferreira da Silva¹

Palavras-chave: EaD, Preconceito, TIC.

Resumo: Este trabalho problematiza a partir da assistência de uma reprise de uma programação ao vivo do dia 09 de novembro de 2011, por um canal de TV a cabo – TV Senado, acerca de uma sessão da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, no Senado Federal, onde se reuniram o Conselho Federal de Serviço Social, representantes de estudantes e do Ministério da Educação, debatendo quanto à credibilidade da formação profissional, no ensino superior pelo sistema de educação à distância. Para além da habilitação específica focada, a discussão se volta ao andamento desta modalidade educacional no Brasil referindo-se às avaliações pertinentes e seus respectivos resultados; à Legislação em vigor; à expansão do público estudantil e ao perfil destes sujeitos, bem como às dificuldades encontradas por eles ao tentarem inserção no mercado de trabalho. Trata-se de um olhar de quem é aluna do curso presencial, na área da Pedagogia, que vivencia dificuldades como imigrante digital e que testemunhou alguns trabalhos de conclusão de curso colegas vindos dos Polos de EaD que a Universidade Federal instalou no Estado do Rio Grande do Sul. Igualmente, a reflexão posta vai no sentido da necessidade de atualização das metodologias de ensino e da democratização dos recursos tecnológicos, de modo especial, na área da educação, conduzindo a uma maior autonomia na produção de conhecimentos que visem desenvolvimento social, agregando qualidade e vencendo discriminações. É traçado um pequeno paralelo com as ideias de outros autores que defendem mídias voltadas à educação e Educação de Jovens e Adultos.

A publicação que gerou polêmica e as barreiras para estágio e emprego

Apesar da referência equivocada de uma publicação, como sendo um "artigo", a reunião da Comissão de Educação, Cultura e Esporte no

¹ Graduanda de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande FURG – gicelda_mara@yahoo.com.br Fil

Senado Federal teve como um dos motivos principais, contestar a distribuição de uma "cartilha" que comparava o ensino à distância à alimentação "fast food", ou seja, lanches de preparo e consumo rápidos, emergenciais e alternativos em lugar de uma alimentação convencional.

O referido material induzia ao cerceamento da formação de profissionais na área do Serviço Social, por novos estudantes da modalidade à distância, a quem era negada a supervisão de estágio que consolida a conclusão de curso. Tampouco eles têm podido disputar empregos no serviço público. Já, no julgamento da conselheira do CFESS (PR), Esther Luíza de Souza Lemos, o quadro atual constitui treinamento em grande escala e de baixo custo e qualidade, por conta dos atuais subsídios financeiros, promovidos pelo Governo, que facilitam ingresso nas instituições privadas.

Em seu testemunho, a conselheira acusou estar havendo a criação de um "exército de reserva" na área do Serviço Social, resultante do que chamou de "Canto da Sereia" do ensino superior, intermediado pelas instituições privadas (ou seja, produto de um encantamento, algo contagiante que ela vê com sendo uma concorrência desleal e ilegítima, uma solução mágica, interpreto.)

Entretanto, nos Exames de Avaliação, de acordo com o diretor do Departamento de Regulação e Supervisão de Educação a Distância do Ministério da Educação, Hélio Chaves Filho, a alegação de baixa qualidade dos cursos oferecidos nesta modalidade é improcedente, aja visto não ter havido avaliação negativa do MEC, particularmente no que tange ao Serviço Social.

Nas pesquisas mostradas para o consultor associado Hoper para educação à distância, João Vianney, criador e coordenador do laboratório de EaD da Universidade Federal de Santa Catarina, estes discentes apresentam pontuação superior a dos de ensino presencial nas avaliações. Ele informou a existência de quase um milhão de alunos nessa forma de escolaridade superior no Brasil, com análise de detalhes quanto aos perfis, adjetivando-a como uma revolução nos últimos 10 anos.

A defesa de quem já foi aluno da EaD e de quem propõe Mídia-Educação

Em defesa do ensino à distância, o presidente da Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância, Ricardo Holz, se identificou com sendo filho de um garçom e de uma empregada doméstica, o que significa uma condição social não privilegiada onde no mais das vezes, somente uma pessoa da família, através dos programas de benefícios, chegará ao ensino superior ou será, como ele, o primeiro a conseguir esta façanha ao longo de muitos anos, senão de toda uma existência.

Para muitos brasileiros, como ele, somente esta é a porta de entrada ao ensino superior, uma vez que é difícil competir com alunos egressos de escolas particulares - dado oferecido também pelos estudos de Maria Luiza Belloni (2001), ao considerar a baixa qualidade da escola básica onde se encontram as camadas populares, desprovidas do pouco ou todo capital cultural e subordinadas às mídias de massa da pior qualidade.

Belloni, defende a comunicação interativa, a produção de mensagens no lugar da condição de expectadores delas; o uso das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação que balizem a inovação pedagógica, para além da inovação técnica alicerçada num discurso de inclusão digital restrito a aulas de informática. Ela chama a atenção para demandas não apenas das novas gerações, que MATTAR (2010), convergindo ideias referencia como sendo os “nativos digitais”, mas de cidadãos de todas as idades, incluindo os professores que devem buscar mudanças em suas práticas.

Desigualdades e Avanços na Educação

As universidades públicas continuam sendo, ironicamente, privilégio das classes favorecidas que têm preparo melhor qualificado para conquistar estas vagas, com dedicação quase exclusiva. Logo, quem precisa buscar sustento próprio ou para sua família fica em desvantagem, restando-lhe



pagar pela formação e enfrentar jornadas adicionais para mais esta atividade. A concentração delas nas grandes cidades também gera a dificuldade logística que implica custo e tempo, comprometendo a disponibilidade da pessoa enquanto que na EaD ela pode administrar este cotidiano conforme suas possibilidades.

Navegar na internet, pesquisando, explorando recursos, selecionando informações com uso de criticidade e criatividade, com o diferencial de não ser um mero expectador passivo, mas um leitor ativo, interagindo com estes materiais e com outras pessoas (Vigotsky, 1984) pode proporcionar resultados significativos como a autodidaxia e comportamentos colaborativos que não se limitam ao ambiente presencial e se distinguem do ensino tradicional.

O investimento na formação dos professores e nos recursos, pode viabilizar que um percentual maior da população tenha acesso à educação de qualidade, com implementação de políticas públicas apropriadas onde se busque extinguir o preconceito pelo desconhecimento, seja em relação às instituições, desde que sejam sérias, seja em relação aos sujeitos, a exemplo do que se constata na EJA - Educação de Jovens e Adultos, cheia de histórias de exclusão diante de tamanho avanço tecnológico. Ser estudante em EaD é uma das formas de resgate da cidadania.

As conclusões da Comissão a partir da Audiência

O senador Paulo Bauer (PSDB-SC), que foi quem pediu a referida reunião, contrário às decisões do CFESS, considerou muito grave a denúncia de pressão por que estariam passando os profissionais de Serviço Social, a fim de que não atuem como supervisores de estágios de alunos provenientes do ensino a distância, sob pena de cassações e outras punições.

Foi lembrado que a verba gasta pelo conselho que representa uma totalidade de membros, teria sido usada de forma deliberada para a elaboração da mencionada na cartilha, devendo o mesmo responder por isto.

O senador recordava quanto à Legislação existente no país para normatização desta modalidade de ensino, sendo inconstitucionais os procedimentos que não respeitem as leis vigentes, automaticamente, sujeitando os envolvidos às penalidades devidas.

Relação destas Experiências na Formação de uma Estudante Presencial

Constatedei, a partir de alguns contatos com trabalhos de graduandos da EaD que é possível desenvolver uma aprendizagem de qualidade e atender às finalidades da educação como aluno(a) desta modalidade de ensino, tanto quanto na modalidade presencial. Diferentes ritmos de aprendizagem são observados em todas as faixas etárias e todos os níveis de ensino do mesmo modo que destoam em desempenho tanto os docentes quanto as instituições, ou que fazem diferença os materiais e planejamentos pedagógicos, a integração curricular e a contextualização do ensino.

Não basta ter as tecnologias como instrumentos se não existir inovação nos procedimentos e autoria nas produções. Dominar esta técnica é mais do que operar "copia e cola – Ctrl C/Ctrl.V" ou projetar um *slide* como se fosse quadro e giz, com lições escritas para serem copiadas e decoradas. As teorias e as práticas precisam estar sempre articuladas e com engajamento nas questões da vida humana, do trabalho, da solidariedade e meio ambiente.

Nenhuma certificação terá valor se não passar de um pedaço de papel comprado em estabelecimentos educacionais que enxerguem nas pessoas apenas seus clientes, visando lucro ou mesmo falseando aprovações e não corrigindo avaliações como ocorreu recentemente em denúncias que expuseram a ULBRA, por exemplo. Em contrapartida, a atuação pessoal é o que voga e os constrangimentos de imigrantes digitais,

perante os nativos digitais urgem serem vencidos para que mais pessoas se sintam empoderadas na construção de seu projeto de vida.

Valer-se dos artefatos tecnológicos tantos que a indústria e o comércio nos induzem a consumir apoiados pela publicidade é algo a ser pensado. Estas ferramentas podem ser aproveitadas a nosso favor, inteligentemente ampliando nossa capacidade de exploração para além de redes de relacionamentos e jogos pobres de conteúdos, massivamente acessados ou deixando que nos manipulem a vontade concebendo-nos como alvos de marketing a ser bombardeados com uma diversidade de mercadorias que já arrolam inclusive a educação em sua lista.

No sistema presencial não é diferente e, como foi dito na audiência da Comissão de Educação, Cultura e Esporte: alunos entram e saem da sala, evadindo nos últimos períodos de aula.

A mim importou fazer uma conexão de programa de TV não aberta, com o meu vínculo acadêmico e o dos colegas dos polos EaD, relacionando isto à complexidade ou não dos trabalhos desenvolvidos nas turmas das duas modalidades, bem como a observação informal das grades curriculares desde a escola básica até o ensino superior. As responsabilidades de integrar um projeto de extensão que propõe criação de jogo eletrônico educativo, focando capacitar para o exercício da cidadania de forma lúdica, no ambiente escolar e extra-muros, coincidem com as preocupações dos que almejam dar credibilidade e prazer ao processo de ensino aprendizagem utilizando as múltiplas linguagens e o meio virtual, a despeito das muitas barreiras a vencer, dada a condição da docência despreparada e das escolas sucateadas.

O velho curso a distância que se valia dos serviços dos Correios e Telégrafos para levar e trazer lentamente os conteúdos da formação profissional do Instituto Universal Brasileiro e os Telecursos passados na televisão nas madrugadas, dão lugar na contemporaneidade a um acervo incomensurável e atualizado constantemente, na ponta dos dedos, mas não está isento de gratuidade.



Referências:

Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância. Disponível em <http://www.estudantesead.org.br/2011/11/11/audiencia-publica-aborda-preconceito-e-discriminacao-na-ead/> Disponível em 25/-3/2-12 às 23:20h

Belloni, Maria Luiza. **Educação à Distância e Mídia – Educação na Formação Profissional** - Disponível em <http://www.senado.gov.br/atividade/comissoes/CE/AudPub.asp> Acessado em Belloni, Maria Luiza; Gomes, Luiza Godoy. **Infância, Mídias e Aprendizagem: Autodidaxia e Colaboração.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf> - Acessado em 25/03/2012 às 23:00h.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas.** Campinas, v31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf> Acesso em 12/08./2011

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV,-2 ed.*, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática.* Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação. Nº.12. set/out/nov/dez, 1999.

MATTAR, João. *Games em Educação: como os nativos digitais aprendem,* 1ª. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.



1. USO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O ENSINAR E O APRENDER COM OS OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM – OVA

Thais Nunes Silva Rodrigues¹
Vanda Leci Bueno Gautério²

Palavras-chave: Projeto, Tecnologia, Educação.

Resumo: Este trabalho mostra o Projeto de Ação na Escola (PAE) desenvolvido como requisito do curso de Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UaB) em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG e que atualmente faz parte da minha metodologia de ensino. O projeto foi aplicado na escola EMEF Pedro Carlos Peixoto Primo, no segundo semestre de 2011, em uma turma do 3º ano, composta por 17 alunos. O PAE tinha como objetivos utilizar as tecnologias para auxiliar o ensino e a aprendizagem e não apenas como um momento de distração. Também colaborar com o desenvolvimento da coordenação motora fina ao manusear o teclado e o mouse e vincular os OVAS - Tux Math, valores monetários, medidas entre quilos e litros, letras alfabéticas, palavras, editor de texto, completar a palavra, força e outros relacionados com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Para atingir os objetivos utilizou-se o software Linux 3.0 Educacional, versão esta, de software livre. As aulas desta turma eram no laboratório de informática, uma a duas vezes semanais, em grupos, assim aprendiam não apenas com a professora, mas também com os colegas. Foi observado que a aplicação dos OVAs como

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e especializanda do curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU/UAB-FURG, thaispedago@yahoo.com.br

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e bolsista do Programa Observatório da Educação/Capes, vandaead@gmail.com,



metodologia de ensino auxiliou o ensinar e o aprender do português e da matemática possibilitando o aprofundamento e a construção do conhecimento dos alunos, pois muitos que tinham dificuldades de realizar cálculos usando o papel e o lápis, no laboratório de informática conseguiram, muitas vezes, realizar a atividade com êxito, outros desenvolveram a escrita, pois percebiam como escrever cada letra e palavra e quando erravam algo não ficavam aborrecidos, como acontecia em aula, pois percebiam sozinhos onde estava o seu erro e como deveriam corrigir. Essa atividade também oportunizou a alguns alunos que nunca tinham utilizado um computador pudessem ter acesso a essa tecnologia



FERRAMENTAS PARA INTERAÇÃO ORAL EM CURSOS DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA

Alan Ricardo Costa¹
Vanessa Ribas Fialho²
Marcus Vinicius Liessem Fontana³

Palavras-chave: Ferramentas da Internet, Produção oral em língua estrangeira, EaD.

Resumo: O repositório *Acción E/LE*, produto do projeto de pesquisa intitulado “Mapeando os recursos didáticos da Internet para o ensino de E/LE - Construindo um repositório”, é um repositório virtual de recursos pedagógicos voltados para o processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) disponíveis na Internet de forma gratuita. Apresentaremos, no presente trabalho, relações entre dois pontos de investigação contemplados no projeto: 1) o uso de taxonomias de recursos didáticos para o desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, e 2) o uso de recursos didáticos para o desenvolvimento da habilidade de produção oral de E/LE na modalidade EaD. Quanto ao primeiro ponto citado, vale explicar que o repositório em forma de site (disponível em www.ufsm.br/accionele) apresenta e distribui os vários materiais didáticos mapeados e estudados na forma de taxonomias, ou seja, classificações dos recursos segundo sua forma, função e/ou outro aspecto relevante. Alguns exemplos de taxonomias: Blogs, Buscadores, Chats, Literaturas, Podcasts, Wikis, etc. Pesquisas anteriores já trataram de estabelecer relação entre tais taxonomias e as 4 habilidades de línguas estrangeiras – ler, ouvir, falar e escrever – que podem ser conceituadas teoricamente como quatro distintas, porém interligadas, aptidões linguísticas. O segundo ponto, ainda em fase inicial dentro do projeto, refere-se ao uso de recursos para o desenvolvimento da habilidade de produção oral na modalidade de ensino EaD e tem como questão principal o trabalho da referida habilidade através de interação oral. Resultados preliminares, com base na revisão de literatura, estudos da usabilidade e avaliação dos recursos que constituem a taxonomia, levam à seguinte conclusão: apenas a taxonomia *Herramientas de webconferencia*, dentre as 33 listadas pelo repositório, centra-se precisamente na interação e não na transmissão de informação.

¹ Universidade Federal de Santa Maria. alan.dan.ricardo@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria. vanessafialho@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Maria. marcusfontana2011@gmail.com



COLCHA DE RETALHOS

Luciana Rodrigues Macedo¹
Maritza Costa Moraes²

Palavras-chave: Blogs, Artes, Tecnologias.

Resumo: Este trabalho é parte do Projeto de Ação na Escola (PAE), requisito do curso de Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UaB) em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O projeto teve como objetivo despertar no aluno a percepção das variadas ferramentas que a internet pode oferecer na construção do conhecimento, além das possibilidades do uso do computador como ferramenta no desenvolvimento de habilidades e competências bem como transpor a temática da poesia visual para o âmbito dos blogs, incentivando os alunos a debaterem e refletirem em torno do assunto.. O projeto foi aplicado com uma turma de EJA do Ensino Médio, etapa 7 (que corresponde ao 1º ano do médio) na Escola Estadual de Ensino Médio Bibiano de Almeida. A proposta era elevar à auto estima de um grupo de alunos adultos que frequentam o curso do EJA compartilhando momentos de reflexão no qual foi utilizado a Poesia Visual. A Poesia Visual é a forma de fazer poemas que brinca com o espaço da folha de papel e com a disposição das palavras. Assim, o poeta se expressa usando, além das palavras, o arranjo visual do poema. O grupo criou um blog chamado "GUERREIROS DA NOITE", onde cada integrante irá comunicar-se em arte mantendo uma atitude de busca do pessoal para articular em grupo, tendo em mente que para fazer um Blog da turma é preciso costurar ideias e pensar em conjunto. Esse projeto propiciou costurar imagens com textos, poesias que costuradas sobrepõem uma "colcha de retalhos". Para tanto jovens e adultos precisam exercitar práticas sociais diversificadas de leitura e registro do mundo, tão necessárias ao convívio em sociedade, ao seu preparo para o mundo de trabalho, ao seu enriquecimento pessoal.

¹ Especializanda do curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU/UAB-FURG, luciana.macedo1@gmail.com

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Professora do curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU/UAB-FURG. prof.maritza@yahoo.com.br



TIC'S COMO APOIO PEDAGÓGICO PARA A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Leonardo Terra Messias¹
Cristina Pureza Duarte Boéssio²
Neemias Flor Brandão³

Palavras-chave: aquisição/aprendizagem, língua estrangeira, redes sociais.

Resumo: Este trabalho procura refletir sobre dois aspectos, o avanço da implantação das tecnologias na formação discente, e seu uso como apoio pedagógico para o ensino de língua estrangeira (LE), mais especificamente, a utilização do site "Live Mocha", que oportuniza uma interação simultânea com diferentes falantes da língua pretendida. O ensino não deve limitar-se apenas à sala de aula e a internet possibilita outras formas de ensino/aprendizagem. A busca por este tema se justifica pelo interesse em oportunizar a aquisição/aprendizagem de LE, através da interação nas redes virtuais nos possibilitando, assim, compreender como essas redes podem ser utilizadas em um processo didático/pedagógico de qualidade, no qual, o professor estimularia seu aluno a buscar esse uso da língua em situações reais. Como embasamento teórico, temos conceitos de Alberto Tornaghi sobre cultura digital, e de Stephen Krashen sobre aquisição/aprendizagem. Estabeleceremos um diálogo teórico entre os autores em que Tornaghi, diz que a internet é uma rede que liga as pessoas e nos possibilita sermos coautores de produções, e Krashen, em uma de suas hipóteses levantadas sobre aquisição, diz que quando estamos inseridos no contexto nos "forçamos" a utilizar uma LE, ao contrário da aprendizagem, que é quando aprendemos as regras da língua. Então, a proposta é pensar como poderemos utilizar o site "Live Mocha" a partir do 6º ano do ensino fundamental, ano em que é inserida a LE no currículo escolar. É proporcionando ao aluno um contato direto com a língua, que ele terá a oportunidade de ser um coautor nas produções e isso poderá estimular seu interesse. Existe, assim, uma possibilidade de aquisição/aprendizagem da língua através de uma interação real e significativa. Acreditamos que o uso dessas TIC's estimula o interesse pelo uso real da língua e são uma ferramenta de apoio tanto aos docentes como aos alunos.

¹ Universidade Federal do Pampa – leu.messias@hotmail.com

² Universidade Federal do Pampa – cristinaboessio@unipampa.edu.br

³ Universidade Federal do Pampa – nfb1977@hotmail.com



REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO PELOS ATORES DO E-TEC CEFET-MG

Amanda Tolomelli Brescia¹
Sandra Pedrosa Tufy²
José Wilson da Costa³

Palavras-chave: Redes Sociais, e-Tec, Cefet-MG.

Resumo: A internet é sem dúvida um grande marco em nossa sociedade mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação e traz novas possibilidades de interação e de construção colaborativa através dos sites conhecidos como Redes Sociais. A utilização dessas redes ocorre entre diferentes grupos e atores, e envolve diversas atividades (segmentos). Com o objetivo de verificar a utilização das Redes Sociais em um ambiente escolar, realizou-se uma pesquisa com alunos e professores-tutores de cursos técnicos, a distância, vinculados ao Programa e-Tec Brasil pelo Cefet-MG, em agosto e setembro de 2011. Foram aplicados 473 questionários virtuais, obtendo-se retorno de 79 alunos e 18 professores e tutores. Verificou-se que a utilização de alguma Rede Social entre tais atores pesquisados chega a 84% por parte dos alunos e 77% por parte dos professores e tutores. Outro dado considerado relevante é que 100% dos alunos respondentes indicaram que gostariam de fazer parte de uma Rede Social com fins educacionais, composta por estudantes e professores do e-Tec Cefet-MG, enquanto apenas 33% dos professores e tutores informaram possuir o mesmo desejo. O resultado desta pesquisa revela a possibilidade da utilização das redes sociais para o grupo de alunos e professores-tutores analisados, inclusive com finalidade educativa.

¹ CEFET-MG – atolomellibrescia@gmail.com

² CEFET-MG – sandrapedrosat@gmail.com

³ CEFET-MG - jwcosta01@gmail.com



A IMPORTÂNCIA DO TUTOR PRESENCIAL NA EaD

Veridiana Caetano¹

Luiz Henrique Touguinha de Almeida²

Palavras-chave: EaD, tutor presencial, educação.

Resumo: A sociedade contemporânea traz novas maneiras de relacionamentos, de convívio e de aprendizagem. Neste novo milênio, a ciência da computação é uma área extremamente vibrante e dinâmica. Ainda que o primeiro computador, idealizado por Skinner, tenha surgido na década de 50, sua proliferação se deu a partir dos microcomputadores, nas décadas de 70 e 80. Desde então, vem sendo a tecnologia predominante nessa era, associado à internet. Ambos estão integralmente presentes na cultura moderna e são o principal motor do crescimento econômico do mundo. Além disso, o campo científico da computação continua a evoluir num passo surpreendente. Novas tecnologias são introduzidas continuamente e aquelas já existentes tornam-se obsoletas em períodos cada vez menores. No que tange à área educacional, o ensino a distância surge como modalidade que contempla os principais anseios deste tempo, democratizando o ensino, tanto no aspecto econômico, favorecendo àqueles menos privilegiados financeiramente, quanto no que diz respeito a distâncias, oportunizando o acesso àqueles que estão fora dos grandes centros. No que se refere aos comprometidos com a educação, questionamentos sobre como viabilizar o ensino a distância sem que haja perda de elementos essenciais são preocupações recorrentes. Uma vez que as teorias de ensino-aprendizagem consideram o vínculo presencial essencial no processo de construção de conhecimento, esse passa a ser um aspecto a ser levado em grande conta pelos educadores com questionamentos recorrentes. Não há dúvidas de que se tem, nessa área, uma nova tarefa e um novo tópico para pesquisas e discussões. Dessa forma, esta explanação objetiva relatar a importância e o trabalho de tutores presenciais de determinada universidade particular a distância, no sentido de comprovar que os questionamentos levantados não procedem, uma vez que o fator do vínculo presencial entre alunos e professor se vê atendido pela presença dos tutores de sala.

¹ Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre – Puc/Poa veri@vetorial.net

² Unopar – Universidade Norte do Paraná – hique.unopar@vetorial.net



A MATEMÁTICA: UMA FERRAMENTA PARA A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

**Priscila Pedroso Moço¹
Vanda Leci Bueno Gautério²**

Palavras-chave: Matemática, objeto Virtual de Aprendizagem, reciclagem.

Resumo: Este trabalho é parte do Projeto de Ação na Escola (PAE), requisito do curso de Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UaB) em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O objetivo deste, era desenvolver uma atividade onde proporcionasse aos alunos trabalhar a matemática dentro de um contexto real vivido no seu dia a dia e também oportunizar a reflexão a cerca de suas atitudes e de seus familiares em relação ao lixo que é produzido nas suas casas e preservação do meio ambiente. Desenvolvido em dois encontros, com uma turma de sexta série da rede municipal de ensino de Rio Grande/RS, foi introduzido através de uma discussão a cerca dos problemas acarretados pelo lixo jogado nas ruas, a importância da reciclagem e como seria nosso planeta se a água acabasse. Apresentamos pequenos vídeos à turma sobre a reciclagem e em seguida, foi realizada a proposta principal dessa aula: os alunos, em pequenos grupos, construíram situações problema relacionando a matemática com os dados discutidos a respeito do consumo de determinados materiais (papel, plástico, etc.) e o tempo de decomposição dos mesmos. No segundo encontro, os alunos através do questionário “Pegada Ecológica”, descobriram a sua pegada e assim foi possível calcular a média da turma. Por último, no laboratório de informática, utilizaram-se do Objeto Virtual de Aprendizagem: Fórmula N, que trabalha com conceitos de equações de primeiro grau, regra de três e consumo de combustível, para discutirmos e facilitar a compreensão de tais conteúdos. Com o desenvolvimento da atividade, a análise dos relatórios e os problemas, verifiquei que mesmo apresentando dificuldade na escrita e elaboração dos problemas, os estudantes perceberam a relação da matemática com a vida cotidiana e ainda o quanto um único indivíduo, com

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e especializanda do curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU/UAB-FURG, cilingharg@gmail.com

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG e bolsista do Programa Observatório da Educação/Capes, vandaead@gmail.com,



suas atitudes e comportamentos, pode contribuir para amenizar os problemas ambientais.



BIBLIOTECA PÚBLICA DELFINA DA CUNHA: DESVENDANDO UNIVERSOS VIRTUAIS

Sueli Aparecida Thomazine¹

Palavras-chave: inclusão digital, incentivo à leitura, ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Resumo: Este trabalho demonstra a aplicação do Plano de Ação na Escola (PAE) que, no caso, foi implementado na Biblioteca Pública Delfina da Cunha, município de São José do Norte - RS, relatando as atividades desenvolvidas no curso de Inclusão Digital (noções de Internet e noções de Educação Fiscal). A missão principal é a inclusão digital e a promoção do incentivo à leitura, escrita e compreensão de textos em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Com enfoque nos objetivos propostos buscou-se ainda, destacar a importância de saber o papel de cada um na sociedade para poder exercer plenamente a cidadania. Para tal, foi incluído no projeto noções de Educação Fiscal. O enfoque surgiu, pois o telecentro que funciona dentro da biblioteca pública, onde aconteceu o curso, é da comunidade e para a comunidade. As atividades foram desenvolvidas apoiadas em ferramentas tecnológicas, destacando-se, entre outros recursos, o Blog da biblioteca que propiciou ações em espaços diferenciados, ou seja, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), possibilitando a interação virtual e promovendo o desenvolvimento de habilidades na leitura, escrita e compreensão de textos, apoiados nas TIC.

¹ UAB/FURG-TICEDU – Curso Especialização, Pólo São José do Norte-RS



TECNOLOGIAS E NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: SUPERANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Marani Pereira Cassuriaga

Palavras-chave: Educação, Tecnologia, Aprendizagem.

Resumo: As dificuldades de aprendizagens são um dos principais fatores que podem determinar o fracasso, a repetência e a evasão escolares. Assim as tecnologias surgem como ferramentas pedagógicas possibilitando ao aluno situações de construção de conhecimentos significativos, com interação, debates, pesquisas, buscando meios de solucionar essa problemática e facilitando o processo de aprendizagem. Um ambiente educacional qualificado deve oportunizar situações para o aluno buscar, analisar, refletir, solucionar problemas, dialogar, construir conhecimentos. Assim, os objetivos principais do trabalho são: oportunizar a construção do conhecimento, valorizando informações que o aluno possui; explorar as novas tecnologias em sala de aula; oportunizar situações de construção de conhecimentos, de pesquisa, debate, diálogo, de interação; repensar a escola, o currículo, a avaliação e até os objetivos da educação. Diante dessa nova realidade o trabalho com Projetos de Aprendizagem, surge como recurso pedagógico da metodologia de ensino sócio construtivista, pois o aluno é envolvido em todas as atividades propostas. A turma escolhida para aplicação do Projeto de Ação na Escola, que foi desenvolvido durante o ano letivo de 2011, foi o 3º Ano C do Ensino Fundamental dos Nove Anos, turma de 20 alunos. Portanto, pode-se dizer que o presente trabalho propiciou o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, raciocínio lógico, concentração. Superando dificuldades de aprendizagem através de atividades lúdicas e prazerosas, utilizando tecnologias como ferramentas pedagógicas.



TRABALHOS ACADÊMICOS DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INFORMACIONAIS EM ALUNOS DE GRADUAÇÃO DA FURG

Natalia Bermudez Godinho¹
Renata Braz Gonçalves²

Palavras-chave: Ensino Superior, Competência informacional, Tecnologias de Informação e Comunicação.

Resumo: A competência informacional é um conceito que vem sendo desenvolvido desde 1974 e que, segundo a American Library Association (1989), se traduz na capacidade de identificar uma necessidade de informação, "localizar, avaliar e usar efetivamente a informação". As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem ser utilizadas como ferramentas que contribuem para a competência informacional na medida em que são mediadoras de grande quantidade de informação, possibilitam sua posterior apresentação e permitem desenvolver habilidades no trabalho cooperativo. Assim, esta pesquisa objetiva identificar as competências informacionais dos acadêmicos do Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI), em relação a seus trabalhos acadêmicos de pesquisa, bem como identificar dificuldades no uso das TICs. A metodologia consiste em pesquisa qualitativa e exploratória. O instrumento de coleta é um questionário dividido em duas partes: a primeira busca identificar as dificuldades e sentimentos de exclusão dos alunos em relação ao uso do computador e da internet, e a segunda, procura investigar padrões de competência informacional, segundo o modelo Information Search Process (ISP) de Kuhlthau, através da comparação dos passos seguidos pelos graduandos na elaboração de um trabalho acadêmico recentemente realizado. O estudo se encontra em fase de coleta de dados e tem propiciado às pesquisadoras repensarem suas próprias práticas de pesquisa em relação às dificuldades encontradas em estágios relativos à definição do tema específico, organização da informação, e também, a fase de análise e síntese das diversas informações armazenadas para a construção da pesquisa.

¹ Graduanda de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: nataliabgodinho@gmail.com

² Professora adjunta do Instituto de Ciências Humanas e da Informação da FURG. E-mail: renatabraz@furg.br



AS TECNOLOGIAS E A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Daniela Adriana de Araujo Nahr¹
Lilian Gonçalves Braz²

Palavras-chave: Educação Física, Tecnologias.

Resumo: Este trabalho relata o Projeto de Ação na Escola (PAE), realizado no ano de 2011, requisito do curso de Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG. , o mesmo foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Otília Carvalho Rieth, em São Leopoldo, RS, este PAE uniu as Tecnologias da Informação e Comunicação com a disciplina de Educação Física. Este projeto tinha como objetivo questionar a relação corpo-imagem-cultura-mídia- valorização da atividade física, procurando fazer com que os estudantes questionem e identifiquem seus conceitos e preconceitos, bem como avaliar sua autoestima, utilizando recursos diferentes. Para que estudássemos o assunto corpo e suas relações com a atividade física, com o auxílio das TICs, foram utilizados vários meios e um Blog que referendava e orientava as atividades, bem como servia de registro de avaliação. Para desenvolver este trabalho foi aprofundado o embasamento teórico, dentre as teorias, a metodologia de Unidades de Aprendizagem foi a mais adequada, pois utilizávamos o construtivismo, a pesquisa e a complexidade, juntamente a problematização do conhecimento inicial do grupo, o questionamento dialógico e a argumentação. Iniciamos com produção de cartaz virtual e justificativa de opiniões sobre belo e feio, procurando fazer com que os alunos percebam suas concepções. Questionou-se a busca pela beleza e as formas de obter um corpo mais belo, ou mais socialmente aceito. Utilizamos Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA's), onde tratamos sobre os assuntos Alimentação, Postura e Exercícios, Ataque Cardíaco, Diabetes e Pressão Alta, utilizando questionamentos após a utilização dos objetos. Ao final do projeto percebeu-se uma valorização da Educação Física e as TICs. O trabalho foi

1 Especializanda do curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU/UAB-FURG, danielanahr@bol.com.br

2Mestre no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Professora do curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU/UAB-FURG. lilikabraz@hotmail.com



muito significativo, tanto na avaliação dos alunos, quanto de sua professora.



COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE POLOS EM EAD/UFPEL

Adriane Rodrigues Corrêa¹
Sastria de Paula Rodrigues²
Mari Eliana Borges de Freitas³

Palavras-chave: comunidades virtuais de aprendizagem, fóruns, interação mútua.

Resumo: O conceito de sociedade está intrinsecamente ligado a relações sociais que marcam o nosso dia-a-dia. As inovações do conhecimento adquirido na contemporaneidade mudaram o perfil do convívio social, concedendo ao ser humano a possibilidade de ampliar a sua afabilidade na WEB. Com a *internet*, foram criados novos sistemas de comunicação, potencializando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas diversas áreas do fazer humano. O intercâmbio de informações gera novos conhecimentos e competências entre os sujeitos que interagem com as novas tecnologias. Desse modo, uma comunidade virtual (CV) configura-se com propósitos alternativos, princípios de troca, autonomia, estabelecendo suas próprias normas. A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de educação que permite aos sujeitos, interagirem com a cultura e com o conhecimento. Uma de suas peculiaridades para a aprendizagem refere-se às Comunidades Virtuais de Aprendizagem (CVAs), que possuem determinado modo de compartilhar informações e cultura entre os sujeitos que procuram aperfeiçoar seu conhecimento nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), por meio das interfaces síncronas e assíncronas. As CVAs têm, como sua procedência, a ação recíproca favorecendo o desenvolvimento de valores e práticas de atuação pessoal e profissional. O objetivo do trabalho é tecer considerações sobre a importância das CVAs, sustentadas pelas TICs, para a socialização de conhecimentos, por meio da interação mútua. A metodologia utilizada foi o estudo de caso realizada junto às postagens dos fóruns avaliativos da disciplina Políticas Públicas para a Educação (PPE), do Curso de Especialização em Gestão de Polos em

¹ Pesquisadora voluntária do Grupo de Pesquisa EADEM- UFPEL/CNPQ
drica.correa@yahoo.com.br

² Pesquisadora voluntária do Grupo de Pesquisa EADEM- UFPEL/CNPQ sastria@bol.com.br

³ Universidade Católica de Pelotas- Especialização: MBA em Gestão de Marketing



EAD/UFPEL, sendo sujeitos os professores, tutores e aprendentes. O resultado da pesquisa permitiu evidenciar que: as CVAs formadas, a partir das interações mútuas nos fóruns constitui-se como possibilidade educativa, permitindo que os aprendentes e tutores a distância desenvolvam habilidades individuais e coletivas.



AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS CRIAÇÕES VOCABULARES MEDIADAS PELAS REDES SOCIAIS

Ruhena Kelber Abrão Ferreira¹

Palavras-chave: Redes sociais, neologismos, linguagem.

Resumo: O arquivo lexical de uma língua está sempre em movimento, transformando-se, bem como renovando-se. Na Língua Portuguesa, grande parte das contribuições são advindas da Língua Inglesa. Fato este enaltecido pelo uso de equipamentos eletrônicos e principalmente periféricos informáticos. A partir disso, este trabalho tem por objetivo analisar a criação vocabular composta por neologismos, bem como o reducionismo feito pelos usuários de redes sociais como o *facebook*, por exemplo. Neste, serão evidenciados termos e expressões de uma prática pedagógica realizada na disciplina de Língua Portuguesa que utilizou a rede social supracitada para discutir temas contemporâneos valendo-se das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. O corpus fora constituído por 26 sujeitos, alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Rio Grande/RS. Na investigação, pode-se perceber que a linguagem mostra-se essencialmente funcional construindo novos sentidos, léxicos, desmitificando e aproximando a dicotomia existente entre fala e escrita, dentro um gênero emergente que possui marcas e características próprias.

¹ Universidade Federal do Rio Grande . kelberabrao@gmail.com



TIC'S COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Bárbara Machry Spengler¹
Jonas dos Santos²
Leonardo Terra Messias³

Palavras-chave: TIC'S, EJA, Inclusão digital.

Resumo: Abordamos neste trabalho a importância da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tendo como recurso as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC'S) como apoio pedagógico. É fundamental destacar que esta temática ganha maior densidade por contar com a incorporação dos programas nacionais de inclusão digital no ensino que promove um encontro entre os educandos e a tecnologia de informação e, conseqüentemente, inicia sua inclusão na sociedade virtual. O objetivo de utilizar as TIC'S como recurso para promover a inclusão digital na EJA apoia-se nas concepções teóricas de Franco (2008), Freire (1995) e Soares (2002) que de maneiras distintas apontam a importância das TIC'S na formação do aluno. As atividades com alunos da EJA, com vistas à inclusão digital, são desenvolvidas no laboratório de informática de uma escola do município de Jaguarão/RS. Acreditamos que o uso das TIC'S tem um papel primordial na aprendizagem, permitindo assim um maior enriquecimento para os educandos tanto na vida profissional, quanto, pessoal. Neste sentido a apropriação das linguagens contemporâneas, como a linguagem digital, deve permitir aos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização aguçar sua reflexão crítica e maior autonomia para compreender o mundo globalizado em que vivem.

¹ Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, ba_spengler@hotmail.com

² Acadêmico de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, jonas.letrado@hotmail.com

³ Acadêmico de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, leu.messias@hotmail.com



BLOGS POTENCIALIZANDO A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Erinéia de Souza Terra¹
Berenice Vahl Vaniel²

Palavras-chave: Ambientes virtuais, aprendizagens, ciberespaço, qualidade e blog.

Resumo: Este resumo visa relatar a prática educativa com a contribuição dos blogs, partir da experiência vivida no Projeto de Ação na Escola (PAE) "Blog & Blog: construção de blogs pelos alunos". O PAE teve como objetivo a criação do blog educacional voltado ao estudo de língua inglesa, nos ofereceu compartilhamento, tanto de idéias como de conhecimentos, aprendizagens, também podemos publicar ou produzir nossas matérias, digo o assunto do qual desejamos retratar, usando o método construtivista tendo como objetivo a aprendizagem, também nos proporcionou a participação e o interesse dos alunos, foi desenvolvido com alunos da E. E. E. M. Professor Cândido de Barros, escola pólo que atende crianças do interior, localizada na Vila Palmeira, distrito de Santo Antônio – RS. Optei por trabalhar o projeto com as turmas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio (pois não foi possível manter o horário no laboratório de informática sempre na mesma manhã para uma determinada turma também dependíamos de transporte escolar não podendo ser em turno inversoexplicar).O Projeto de Ação na Escola (PAE) usando ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) busca utilizar as tecnologias e as redes sociais de modo construtivista, utilizando a metodologia de projetos de aprendizagem. Alguns alunos tiveram que iniciar do zero, pois não tinham emails, outros já saíram construindo seus blogs; mas todos interagiram com o blog do colega.

¹ Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Aberta do Brasil, Acadêmica do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, modalidade a distância, Polo Santo Antônio da Patrulha (TIC EDU): erineiaweb@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Aberta do Brasil, Professora do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, modalidade a distância: bvaniel@gmail.com



A ESCOLA, O ALUNO E O USO DA TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM.

Elaine Daneres Vasconcelos¹
Maritza Costa Moraes²

Palavras-chave: História, Tecnologias.

Resumo: Este trabalho é parte do Projeto de Ação na Escola (PAE), requisito do curso de Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UaB) em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Este projeto foi realizado na E.E.E.F.Profª Dalva Conceição Medeiros envolvendo os estudantes de 5ª a 8ª série durante o ano letivo de 2011. Tendo como objetivo usar e explorar adequadamente os recursos tecnológicos existentes na escola, visando aplicar e avaliar a utilização das tecnologias. O desenvolvimento deste ocorreu com o intuito de despertar nos estudantes, o interesse em relação ao uso das tecnologias, buscando aumentar a participação, o empenho e a aprendizagem na realização de tarefas envolvendo fatos e datas significativas do calendário escolar. Para que as atividades fossem realizadas os alunos fizeram uso de pesquisas, entrevistas e coletas de dados das datas significativas do calendário escolar. Para isso realizaram vídeos, buscas na internet, uso de câmeras digitais a fim de fazerem seus registros. O envolvimento dos estudantes neste projeto propiciou resgatar fatos que marcaram a história do Município através de brincadeiras e histórias contadas. Ter uma visão crítica dos trabalhos realizados é muito importante, e também foi uma forma de motivar novos trabalhos usando as ferramentas tecnológicas que dispomos e que muitas vezes não eram utilizadas de forma mais efetiva.

¹ Especializanda do curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU/UAB-FURG, elaine_daneres@hotmail.com

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Professora do curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU/UAB-FURG. prof.maritza@yahoo.com.br



FACEBOOK NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO COMENTÁRIO

Jonas dos Santos¹
Leonardo Terra Messias²
Francine Araújo Farias³

Palavras-chave: Diálogo, Facebook, Comentário.

Resumo: Com o avanço tecnológico foram criados novos meios de comunicação e interação, mais especificamente as redes sociais, que são de fácil acesso, sendo que podem ser utilizadas com intuítos positivos ou negativos. Tais aspectos acabam sendo levados para o contexto escolar, mas será que a escola está preparada para trabalhá-los? Por isso, o presente trabalho objetiva refletir sobre o gênero discursivo comentário em uma das redes sociais mais populares na atualidade: o Facebook. Utilizamos como aporte a Teoria Dialógica de Bakhtin (1992), os apontes acerca de gênero textual de Marcuschi (2002), além de Curbelo (2010), que assim caracteriza o Facebook: “la tecnología como parte del apoyo para la enseñanza y aprendizaje”. Nosso estudo observa a opção comentário como recurso textual à inserção dos sujeitos no meio virtual e à expressão de suas posições avaliativas. Pensamos que o sucesso de comentários no Facebook nos faz visualizar o encontro de vozes sociais inerente à linguagem. Após a investigação, realizaremos uma oficina em uma escola de Ensino Médio da educação básica da cidade de Jaguarão/RS. A pesquisa e a atividade docente integram-se ao Projeto Discurso, Mídia e Escola do Núcleo de Estudos Linguísticos e Pedagógicos do Português da UNIPAMPA – campus Jaguarão. Com essa reflexão objetivamos subsidiar uma abordagem crítica de um gênero virtual em sala de aula, pois o “comentário” é enfocado como prática languageira que cria laços sociais e simultaneamente explicita a tensão de interpretações inerente aos discursos.

¹ Acadêmico de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, jonas.letrado@hotmail.com

² Acadêmico de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, leu.messias@hotmail.com

³ Acadêmica de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão/RS, francineafarias@hotmail.com



SLOODLE: SISTEMA 3D COMO FERRAMENTA PARA ENSINO E APRENDIZAGEM

Karine de Oliveira Fonseca¹
Fernanda Pinto Mota²
Josimara Silveira³

Palavras-chave: Sloodle, Educação, Virtual.

Resumo: Atualmente a tecnologia 3D é amplamente difundida em diversos setores, desde a indústria, onde, notadamente, a de entretenimento é a maior referência quanto ao uso da mesma com seus filmes, clipes musicais e tantos outros exemplos, até o acadêmico. O presente trabalho consiste em apresentar o sistema Sloodle que é a união da plataforma Moodle, que é um sistema virtual para inserção de material didático voltado para ao ensino à distância, com o OpenSim, que é um ambiente 3D onde através do uso de avatares promove-se a interação entre os usuários. Neste contexto o Sloodle surge como uma ferramenta para diversificar o ensino tornando-o mais dinâmico e atrativo a um público já tão acostumado ao uso de tecnologias. Tem-se por objetivos o pleno desenvolvimento do sistema e ampla utilização do mesmo pela comunidade acadêmica nas mais diversas áreas nas quais possa trazer o progresso do ensino e aprendizagem. A metodologia consiste em pesquisas, testes e posterior implementação. O trabalho encontra-se em seu estágio intermediário onde, no presente momento, estão sendo feitos os devidos testes.

¹ Universidade Federal do Rio Grande - FURG: karine.grey@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande - FURG: nandap.mota@hotmail.com

³ Universidade Federal do Rio Grande - FURG: josi_silver@hotmail.com



O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS RELAÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Uziel da Silva Alves¹
Tallyrand Moreira Jorcelino²
Alice Melo Ribeiro³

Palavras-chave: Educação, Tecnologias, Ensino.

Resumo: A Educação a Distância – EaD se refere a um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias de informação e comunicação - TICs. As novas tecnologias estão presentes no dia-a-dia da sociedade contemporânea e sua presença não pode ser ignorada no processo educacional. Há alguns anos, vivia-se sem computador e internet, hoje, já não é possível ignorá-los ou não adotá-los. A realização de uma pesquisa qualitativa exploratória sobre esse tema, objetivou-se quanto à caracterização que o processo de educação a distância contribui para o aprender, o evoluir, o crescer, o adaptar-se, a pro atividade, o criar, o inovar com as tecnologias educacionais, como forma de privilegiar e otimizar os processos significativos do ensino-aprendizagem. As mudanças ocorrem nas ciências, nas novas tecnologias e no próprio comportamento do indivíduo frente a essas alterações. Atualmente, tem-se a necessidade de utilizar os recursos disponíveis para mudar a abordagem pedagógica no ensino a distancia e termos de fato o mundo na ponta dos dedos. Os conhecimentos e as informações vêm de forma global e desconexa, através dos múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A Universidade precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi aprendido, ensinar os alunos a estabelecer críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação. Nesse sentido o computador é tecnologia para a geração de hoje, mas não para a geração do amanhã, que nasce agora rodeada dos *laptops, ipods, tablets*. Logo, é fundamental que os educadores utilizem recursos tecnológicos em salas de aula, onde ainda há certa resistência por parte de muitos, acostumados com quadro negro e giz.

¹Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.
(uzielsilvalves@hotmail.com)

²Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília.
(tallyrand.moreira@gmail.com)

³ Orientadora: Professora Adjunta da Universidade de Brasília. (ribeiroalice@unb.br)



A CONTRIBUIÇÃO DAS TICs NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SOBRADINHO/RS

Katiusa Centa da Rosa

Palavras-chave: Contribuição, Tecnologias da Informação e Comunicação, Professores.

Resumo: Frente à expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e as grandes mudanças nesta área é necessário que escola e professores estejam preparados para a utilização adequada dessas ferramentas. Desse modo o presente artigo tem como objetivo pesquisar qual a contribuição das TICs nas atividades docentes dos professores dos anos iniciais das escolas municipais de Sobradinho/RS, quais atividades são desenvolvidas no laboratório de informática, bem como verificar o nível de domínio que o professor tem do computador e internet. O público alvo da pesquisa foram os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O levantamento das informações se deu através de um questionário aplicado aos professores e a análise dos dados se fez por meio de uma abordagem quali-quantitativa. Constatou-se com o estudo, que os professores utilizam ferramentas tecnológicas no preparo e desenvolvimento de suas aulas, porém ainda precisam ter maior conhecimento sobre as TICs para poder aproveitar mais e melhor estes equipamentos. Com os resultados obtidos pretende-se contribuir com informações para a Secretaria Municipal de Educação onde esta possa aprimorar estratégias para aperfeiçoar o uso das TICs nas escolas municipais.



O USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Ana Carolina de Almeida¹
Adriano José Boratto²

Palavras-chave: objetos de aprendizagem, interdisciplinaridade, nTICs

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados de uma revisão de literatura sobre Objetos de Aprendizagem. Para subsidiar a análise teórica deste trabalho, buscou-se fundamento nas discussões propostas pelos autores: Ana Angélica Mathias Macêdo, Carmem Lúcia Prata, José Aires de Castro Filho, Laécio Nobre de Macêdo, Rute Fávero. Esta análise teve como objetivo identificar o conceito de Objetos de Aprendizagem (OA) e delimitar as possibilidades de seu uso como instrumento interdisciplinar. Sabendo do desafio enfrentado pelo curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de MG – Campus Barbacena, no sentido de não conseguir realizar a necessária ligação entre as disciplinas técnicas e as disciplinas propedêuticas, buscou-se a criação dos Objetos de Aprendizagem. Portanto, é importante compreender que os OA aparecem como uma ferramenta importante no fazer pedagógico, já que possibilita a cooperação e a construção colaborativa entre os professores e alunos envolvidos. Nesta perspectiva alguns questionamentos emergem: como privilegiar o acesso de alunos e professores às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (nTICs)? O que é necessário para delinear práticas interdisciplinares no curso em tela? Como estimular os alunos na construção do conhecimento de forma diversificada e criativa? Nos limites deste estudo, não pretendemos esgotar as questões levantadas, mas estas servem de base para as reflexões apresentadas. Esse trabalho compõe uma das seções do projeto de iniciação científica intitulado: Objetos de aprendizagem como ação interdisciplinar no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. O referido projeto, aprovado em meados de março de 2012, conta com dois bolsistas financiados pelo PIBIC-Ensino Médio/CNPq.

¹ Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sudeste MG – Campus Barbacena – ana.carolina@ifsudestemg.edu.br

² Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Sudeste MG – Campus Barbacena – adriano.boratto@ifsudestemg.edu.br



LEITURA @ TECNOLOGIAS

Maria Conceição de Melo¹
Berenice Vahl Vaniel²

Palavras-chave: leitura, tecnologias da informação e comunicação.

Resumo: O presente resumo visa relatar o Projeto de Ação na Escola: LEITURA @ TECNOLOGIAS que teve por objetivos dinamizar a Biblioteca Escolar, oferecer um espaço de aprendizagem pela leitura e pelas tecnologias de informação e comunicação. Este foi desenvolvido com alunos do 4º ano e 8ª série da Escola Estadual de Ensino Fundamental Jovelino Theodoro, localizada em Santo Antônio da Patrulha - RS, zona rural. Usamos como espaço de aprendizagem a biblioteca escolar, o ambiente familiar junto a sala digital, nos quais buscamos reconstruir saberes e aprendizagens a partir de diferentes estratégias, tais como: de contação de histórias; dramatizações com uso de recursos da biblioteca e da sala digital; casa de fantoches e a mala encantada. Esta última é uma malinha de madeira com recursos literários, didáticos e tecnológicos, a qual o aluno levava para sua casa e produzia, com a participação dos pais, atividades utilizando os recursos, após, compartilhava sua produção com os colegas na sala de aula. Desta forma, buscamos despertar a curiosidade, o interesse dos alunos pela leitura, fortalecer a relação de confiança entre pais e filhos, bem como criar uma cultura de responsabilidade com o processo de aprendizagem a partir da participação efetiva da família, integrando-a com a escola e resignificando o modo de como a leitura é vista por nossos alunos e pais. Os resultados obtidos foram: maior participação dos pais nas atividades escolares dos seus filhos; maior prazer, alegria, interesse dos estudantes; a superação de preconceitos tanto com o profissional que atua na biblioteca quanto do uso das tecnologias digitais junto ao contexto escolar, familiar e da comunidade; aumento da parceria entre os professores e a conexão dos estudantes de zona rural ao mundo via tecnologias da informação e comunicação.

¹ Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Aberta do Brasil, Acadêmica do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, modalidade a distância, Polo Santo Antônio da Patrulha (TIC EDU): conceicaosap2010@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Aberta do Brasil, Professora do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, modalidade a distância: bvaniel@gmail.com



EFICÁCIA DO ENSINO VIA SATÉLITE NA EAD

Juliana Ilha Culau¹
Cristiane Maria Alves²
Leonardo Lannig Machado³

Palavras-chave: EAD, Ferramentas Tecnológicas, Ensino Via Satélite.

Resumo: O presente trabalho é inerente à disciplina de TICs, do curso de graduação Letras/Espanhol e Literaturas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Segundo estudos da área da Linguística Aplicada, não se deve passar despercebido aos olhos do docente que a generalização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no mundo contemporâneo é uma realidade, inclusive porque sua penetração nas esferas da vida social, tais como lazer, cultura e educação, é uma tendência inexorável. A partir desse pressuposto, a presente pesquisa tem o objetivo de verificar o nível de contribuição de um tipo específico de ferramenta tecnológica inerente ao processo de ensino-aprendizagem - as aulas via satélite - no processo de democratização do acesso ao ensino de qualidade. Nesse sentido, pretende-se analisar o grau de satisfação de alunos que possuem experiência com o ensino via satélite, que permite a transmissão de aulas ao vivo em cursos preparatórios para concursos da cidade de Santa Maria - RS. Na metodologia, utilizou-se a pesquisa de campo, baseada na análise dos questionários sobre a utilização de ferramentas tecnológicas no processo de aprendizagem, com vistas a analisar a eficácia desses instrumentos. O processo envolveu quatro etapas: 1) elaboração dos questionários, com base na revisão de literatura, 2) distribuição ao público alvo, 3) análise dos resultados e 4) divulgação em nível acadêmico-científico. Vale esclarecer que 10 sujeitos responderam aos questionários da pesquisa. Resultados indicam que as aulas via satélite contribuem sobremaneira na aprendizagem dos alunos que realizam cursos preparatórios para concursos públicos na cidade de Santa Maria, apesar de existirem algumas desvantagens em relação ao ensino presencial.

¹ Acadêmica do curso de Letras Habilitação Espanhol - UFSM: culau12@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Letras Habilitação Espanhol - UFSM: crisinha.alves@gmail.com

³ Acadêmica do curso de Letras Habilitação Espanhol - UFSM: llannig@ibest.com.br



PROJETO DE AÇÃO NA ESCOLA: SALA DE INFORMÁTICA ATIVA

Claudionara Silveira de Carvalho¹
Maritza Costa Moraes²

Palavras-chave: Blog, Tecnologias.

Resumo: Este trabalho é parte do Projeto de Ação na Escola (PAE), requisito do curso de Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – TIC-EDU oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UaB) em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG. O objetivo desta pesquisa foi motivar os professores das séries iniciais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Juvêncio Lemos para o uso das TICs no processo de aprendizagem dos educandos da geração da informática, proporcionando aos professores uma reflexão sobre as contribuições desta ferramenta na prática pedagógica, visando a construção de conhecimentos. Para o desenvolvimento das atividades foi proposto a utilização das redes sociais existentes a fim de manusear essa ferramenta como um recurso didático a aprendizagem dos alunos(as) e também conhecer o blog para a produção, autoria e autonomia das diversas possibilidades de ensino que estão presentes nos objetos virtuais de aprendizagens. Para coleta e análise dos dados foi utilizado um questionário com os professores para angariar informações sobre a utilização da tecnologia e seu uso na escola. Foi muito importante realizar o PAE na escola, percebeu-se a necessidade dos professores conhecerem mais sobre a tecnologia. Apresentar o blog e seu significado para a educação na produção e autoria dos novos conhecimentos foi um incentivo aos professores visto que seu uso na educação é de suma importância para a qualidade do nosso ensino.

¹ Especializanda do curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU/UAB-FURG,

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Professora do curso Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação TIC-EDU/UAB-FURG. prof.maritza@yahoo.com.br



2. ESTRATÉGIAS EM EaD

DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE O TEMPO NA EaD

Marly Jovita Lisboa Garcia¹
Alice Olivera Costa²
Ana Cláudia Pereira de Almeida³

Palavras-chave: EaD; ensino-aprendizagem; gerenciamento de tempo.

Resumo: Quanto mais o tempo passa, um número maior de estudantes buscam novas possibilidades de expandir seu conhecimento através da Educação a Distância – EaD – devido, também, à flexibilidade de horário dessa modalidade, o que lhes permite conciliar leituras e aperfeiçoamento nos estudos. Da mesma forma têm sido alvo de pesquisas os estudos sobre a maneira mais adequada de propor tarefas, visando ao aproveitamento e ao envolvimento do estudante com os diferentes cursos disponíveis. Nesse contexto, refletir sobre a questão do *tempo* nos na Educação a Distância se torna pertinente não apenas em função da possibilidade da comunicação síncrona/assíncrona, mas também pela necessidade de os desenhos dos cursos favorecerem a execução refletida e participante das tarefas pelos estudantes. Isso significa dizer o professor precisa, no planejamento do curso em EaD, proporcionar meios para que as pessoas em formação aprendam também a organizar seu tempo de forma a dar conta das muitas tarefas que certamente são exigidas pelos cursos. Assim, propõe uma reflexão sobre o fenômeno *tempo* na modalidade EaD, diante da importância dessa emergente questão. O corpus de análise se constitui de um curso de Redação na modalidade EaD oferecido como atividade-extra a estudantes do IFRS Campus Rio Grande para que, mesmo onerados pelas exigências escolares, tivessem uma “brecha” para produzir textos, discutir e refletir sobre diversos temas da atualidade, com vistas às provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e de Redação do ENEM. Ainda que respostas quantitativas estejam previstas como instrumentos de avaliação, a ideia principal é a de observar e refletir acerca do uso do tempo de postagem das tarefas, de resposta às solicitações e da maneira como os estudantes conciliam seus afazeres diretos do Instituto com o curso. Dessa

1 FURG / IFRS Campus Rio Grande - marlygarcialima@gmail.com

2 PIBITI/IFRS/CNPq – Brasil - lilidpc@gmail.com

3 IFRS Campus Rio Grande - ana.almeida@riogrande.ifrs.edu.br



forma, a EaD se mostra como uma estratégia para que aconteça a necessária discussão de conteúdos das áreas humanas em espaços que priorizam a formação técnica.



ações do tutor presencial no curso de Ciências Biológicas

Lúcia Patrícia Pereira Dorneles¹
Sicero Agostinho Miranda²

Palavras-chave: Tutoria; Práticas; Campo.

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo apresentar algumas ações realizadas pelos tutores presenciais do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/PROLIC na modalidade EAD. O curso tem a coordenação da UFRGS, e está sendo ofertado desde outubro de 2008 em parceria com as seguintes universidades: FURG, UCS e UFPEL. Entre as atribuições dos tutores presenciais está o assessoramento no uso da plataforma moodle e demais recursos tecnológicos, auxílio na organização do cronograma de estudo dos alunos e apoio nas atividades presenciais. A FURG é polo presencial além do envolvimento com professores responsáveis por algumas disciplinas. O público alvo são professores da rede pública que não tem licenciatura em Ciências e Biologia e estão exercendo a docência na área. No curso, existem várias disciplinas que exigem práticas de laboratório e de campo, que são atividades essencialmente presenciais, tornando-se diferenciadas as atribuições, ampliando dessa forma, as ações dos tutores presenciais, que deverá ter noção de laboratório, fazer saídas de campo, e muitas vezes realizar as aulas práticas, quando os professores e tutores das disciplinas não podem estar presentes. O tutor presencial, não necessariamente precisa ser formado na área do curso em que ele atua, mas nesse curso é fundamental o tutor ter formação na área. Essas novas atribuições, que não haviam sido previstas para outros cursos modalidade EAD, trazem a tona para discussão a importância da formação do tutor presencial na área e sua experiência em práticas de laboratório e campo, para o sucesso de alguns cursos. Essas ações contribuíram significativamente para o alcance dos objetivos propostos pelas atividades presenciais e no desempenho dos alunos no curso.

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG); luciadornelles@hotmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande (FURG); siceromiranda@gmail.com



OFICINAS DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR PROLIC/FURG

Sicero Agostinho Miranda¹
Elaine Corrêa Pereira²

Palavras-chave: Oficinas; Ensino; Evasão

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as ações propostas no projeto "Oficinas de Formação Complementar PROLIC/FURG" que buscava a formação consistente e contextualizada dos professores cursistas do Curso de Matemática na modalidade EaD da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Com as atividades, procurava-se encurtar as distâncias geográficas entre os polos e a universidade, contribuir para a formação dos estudantes e oportunizar atividades complementares obrigatórias do curso, visto que esses municípios têm carência de eventos na área. As seis oficinas (Geometria Plana no Geoplano; Construção e utilização de sólidos geométricos; Geometria: abordagem com a Teoria de Van Hiele; Reflexões sobre a formação da identidade do professor(a) de Matemática; Modelo, modelar e modelagem; As sete peças do tangram e a geometria) foram ofertadas nos Polos de Sapiranga, Sobradinho e Três de Maio, se deram por meio de novas metodologias de ensino e aprendizagem, tendo como base o ensino de geometria, com a aplicação dos conceitos abordados, através de observação (reconhecimento), análise (comparação), ordenação (síntese), dedução (construção) e rigor (demonstração de teoremas). Cabe salientar que a valorização da escola, do magistério, bem como o investimento no trabalho docente são fatores fundamentais e urgentes para a reestruturação do sistema educacional brasileiro. A execução do projeto, de maio a novembro de 2011, alcançou os objetivos propostos, diminui a evasão nos polos diplomados pela FURG, criando uma maior identidade do acadêmico com a Instituição de Ensino.

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG), email: siceromiranda@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande, email: elainepereira@prolic.furg.br



O DISCURSO EDUCACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Karin Ritter Jelinek¹

Palavras-chave: Prática Discursiva. Educação a distância. Artigos educacionais.

Resumo: É notável o crescimento do número de alunos nos cursos de educação a distância no Brasil. Acompanhando tal movimento, temos publicações em revistas de grande circulação nacional na área da Educação que trazem considerações interessantes sobre a aceitação e a estrutura atual dessa modalidade de ensino. Considerando que atualmente temos um grande investimento das instituições de Ensino Superior em cursos de EaD, podemos atribuir tal acontecimento aos avanços que a internet tem desencadeado nas práticas de ensino e aprendizagem presencial, as quais tem utilizado de forma crescente as técnicas e metodologias da educação a distância. Na medida em que novos cursos de graduação, extensão e pós-graduação são estruturados por instituições – ou rede de instituições – aumenta-se este mercado e, conjuntamente, o interesse dos meios de comunicação por esta modalidade de ensino. Este trabalho busca, a partir das ferramentas analíticas do pós-estruturalismo, mais especificamente com o auxílio de ferramentas foucaultianas, compreender a forma como as práticas discursivas acerca da educação a distância – constituídas de regras, regularidades e materialidade – circulam em veículos de comunicação nos dias atuais. Com a intenção de problematizar como se dá a constituição dessas práticas discursivas, este trabalho parte de um estudo documental embasado em reportagens de revistas de forte circulação entre professores da Educação Básica em nosso país, como as *Revistas Nova Escola* e *Revista do Professor*, e que colocam em circulação verdades que estruturam este campo. Assim, poder identificar quais são as regras e as verdades que regem o discurso da educação a distância na atualidade parece ser pertinente para que se compreenda como se estabelece esta modalidade de ensino e como a mesma é vista por educadores do Ensino Básico em nosso país.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS; professora do Instituto de Matemática, Estatística e Física da Universidade do Rio Grande/FURG. E-mail: karinjelinek@furg.br.



MÍDIAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE A EVASÃO EM EAD

Sandro Luiz Moraes de Barros¹
Vivian Xavier Camargo²

Palavras-chave: Evasão escolar, Mídias na Educação.

Resumo: O Curso de Especialização em Mídias na Educação é um programa da UAB, em diversas Instituições Federais de Ensino, que tem como objetivo o aperfeiçoamento dos professores da rede pública no uso das Mídias em sala de aula. Devido a necessidade de obter dados sobre a evasão neste curso, foi feito um levantamento quantitativo para identificar o percentual de evasão no curso nos ciclos básico e intermediário. A análise aconteceu na turma de 2011 do curso oferecido pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - IFSul. O IFSul teve 232 alunos inscritos, distribuídos em 5 polos de ensino, nas cidades de Camargo, Constantina, Herval, Jaguarão e Santana da Boa Vista. Foi feita a análise através das planilhas de aprovação de cada polo. Onde foram verificados quantos alunos tinham evadido em cada ciclo. Encontramos uma evasão de 29% no ciclo inicial e 3% no ciclo intermediário. Notamos também um percentual de 9% de diferença quanto relacionamos com a localidade dos polos, os polos do norte, Camargo e Constantina obtiveram um percentual de 25% de evasão comparada com os polos do Sul que obtiveram 34% de evasão. Com estes dados podemos criar ações que diminuam este percentual, podemos ter um foco maior nos primeiros módulos do ciclo, onde ocorreu a maior evasão, e vários fatores podem interferir nesta evasão, entre eles: professores que não estão acostumados com o uso da informática, desconhecimento dos conceitos do curso e dificuldades de o acesso à rede.

¹ Prof. Esp. Educação Física - IFSul – Campus Charqueadas - www.ifsul.edu.br

¹ Tutor a distância do Polo Constantina UAB/IFSul

² Profa. Esp. Em Educação da SME de Pelotas/RS – www.pelotas.com.br



REUNIÃO PROFESSOR E TUTOR: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Raquel Cunha Cruz¹
Rejane Freitas Theodoro²

Palavras-chave: reunião, professor e tutor, formação.

Resumo: O presente trabalho visa partilhar a experiência da tutoria não só na articulação com os alunos mas também nos espaços dialógicos com o professor da disciplina em que atua. As reuniões entre professor e tutores fortalecem e dão maior aprofundamento sobre o foco das discussões almejadas pela mesma, estas estando para além de transmissão de propósitos do professor para o tutor, é um espaço de construção conjunta no qual de forma coletiva ocorre a construção da disciplina, como texto a serem explorados, tarefas e interações virtuais (fóruns, chat, wike...). A prática desenvolvida pelos tutores no ambiente virtual e nos encontros presenciais se tonam mais precisas e qualificadas na medida em que ele tem a sintonia com a intencionalidade planejada. Este espaço de práticas pedagógicas permitem o estreitamento da relação conteudista em questão e consequentemente aproxima o tutor da docência em sua amplitude indo desde planejamento até o desenvolvimento da proposta disciplinar. No entanto, as reunião tornam-se lugar de discussão pedagógica no qual a articulação do professor e tutor buscam estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das abordagens da disciplina como também é , se não o mais importante momento da extensão contínua da formação do tutor enquanto profissional que amplia seu papel de domínio das ferramentas para a interação com os alunos para o aprofundamento das intencionalidades pedagógicas em cada aluna inserida no ambiente virtual.

¹ Supervisora Pedagógica Escola de Educação Infantil SESC, raquel_acunha@yahoo.com.br

² Professora da rede pública, rejanetheo@hotmail.com



PROPOSTAS DIALÓGICAS PARA UM FÓRUM DE AVA MAIS INTERATIVO

Sylvia Furtado Félix
Adail Sobral

Palavras-chave: interação, dialogismo, fórum

Resumo: O trabalho objetiva mostrar algumas das possíveis soluções ao problema da restrita interação entre alunos em fóruns de EaD da plataforma *Moodle* identificada em pesquisa de Félix, 2011. Para isso, propõe atividades práticas para aprimorar os intercâmbios entre os alunos, sem prejuízo da relação professor-aluno. Como as tecnologias propõem um novo ambiente, novos papéis devem passar a vigorar para os envolvidos em sua mediação. Os papéis já deveriam ter sido repensados, visto que o aluno precisa ter um papel ativo, segundo uma perspectiva de interação dialógica (Bakhtin, 1988), nesse processo de ensino-aprendizagem. Para Sobral (2011), a tecnologia favorece uma concepção transformadora de ensino, mas não mudou as relações no processo de ensino-aprendizagem. Serão propostas formas de uso da plataforma que promovam uma interação mais produtiva, de co-construção de conhecimento. Uma das questões vitais é se a criação de um tutorial explicando e promovendo o uso da ferramenta fórum poderia fomentar mais intercâmbios verbais. Outra proposta é o desenvolvimento de materiais extra, para uso do professor-tutor, quando notada a dúvida do aluno em determinado ponto, já que um texto de EaD é uma unidade, mas não um todo em si autoexplicativo. Félix (2011) aborda a falta de clareza nos objetos ou questões norteadoras como possível influência na falta de interação, o que pode ter ocorrido porque os alunos ou se restringiam às questões norteadoras ou apenas respondiam ao tutor, com pouco esforço por se apropriar do discurso das questões e desenvolver seu próprio caminho. Se bem orientados nas atividades e conteúdos, alunos e professores podem passar a aproveitar os recursos de modo mais adequado e produtivo, e a temática em questão não será nova para eles, podendo a interação fluir de forma mais natural, mobilizando todos os envolvidos mais participativamente.



EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO NÚCLEO DE APOIO AOS POLOS

Sandra Helena Santos Azevedo¹
Denise de Sena Pinho²
Narjara Mendes Garcia³

Palavras-chave: Interação, Gestão de polos, Abordagem sistêmica.

Resumo: Questões referentes à gestão de polos, simplificada como ações de âmbito administrativo, nos remeteu a consolidar parcerias entre os polos de Educação a Distância- EaD - e a instituição de ensino superior - FURG, através do núcleo de apoio aos polos - NAP, da Secretária de Educação a Distância - SEaD, ampliando as estratégias para além da administrativa e sim no âmbito pedagógico. Considerando a modalidade de ensino, EaD, tem-se como premissa o comprometimento de todos os atores envolvidos para a consolidação de um projeto eficaz. Para tanto, o NAP articula a comunicação entre universidade e polos, realiza diferentes atividades de extensão que se constituem em ações pedagógicas. Dentre as ações destacamos o incentivo a reflexão sobre o acolhimento dos estudantes e ao trabalho em equipe; a divulgação e promoção da EaD nos polos da SEaD/FURG; suporte pedagógico para a equipe dos polos da UAB e PROLIC; formação continuada de coordenadores, secretários e bibliotecários do polo; suporte técnico na organização da secretaria e da biblioteca; apoio na realização de eventos e seminários acadêmicos nos polos, como ministrantes de oficinas, palestras e articulando com docentes das instituições - FURG. Essas ações, visam um melhor atendimento aos alunos, a resolução de problemas nas interações entre os sujeitos, a divulgação e valorização do trabalho realizado e a ampliação das possibilidades de realização de ações e estudos direcionados a melhoria das ações nos polos da EaD. Ao criar um ambiente organizacional democrático e promover relações de respeito e cooperação, podemos delinear um foco coletivo entre a universidade, a equipe de gestão do polo, as autoridades locais e a comunidade atendida, privilegiando a troca de conhecimentos em EaD.

¹ Integrante do Núcleo de Apoio aos Polos (SEaD); sandrah28@gmail.com

² Prof^a Assistente Instituto de Matemática, Estatística e Física - IMEF; Integrante do Núcleo de Apoio aos Polos (SEaD/FURG); denisepinho@furg.br

³ Prof^a Assistente do Instituto de Educação - IE; Integrante do Núcleo de Apoio aos Polos (SEaD/FURG); narjaramg@yahoo.com.br



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EAD: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Vânia Dias Oliveira¹
Danielle Monteiro Behrend²

Palavras-chave: tutor a distância, Educação Ambiental.

Resumo: O presente trabalho traz reflexões sobre a nossa atuação enquanto tutoras a distância no Curso de graduação em Pedagogia Licenciatura oferecido pela Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal do Rio Grande, UAB/FURG, nas quais nos sentimos para além de mediadoras dos processos de aprendizagens dos alunos, mas aprendizes dos estudos oportunizados pelas disciplinas em que atuamos, como também da prática da tutoria. Pelo fato de estarmos mais próximas dos estudantes, esclarecendo dúvidas e potencializando as discussões via ambiente virtual Moodle, acreditamos que ao exercermos a função de tutora compreendemos que o educador pode estar a quilômetros de distância do seu grupo de alunos e proporcionar diálogos profícuos, sem perder o vínculo afetivo e comprometido. Nos compreendemos educadoras ambientais pelo processo de mediação que estabelecemos com as várias culturas que estão presentes nos diálogos e nas diferentes interações com os estudantes, já que estes estão em outras localidades. Apresentamos esse estreitamento de relações, pois entendemos que educadores ambientais, proporcionam uma educação enquanto práxis social, que contribui para o processo de constituição de uma sociedade com novos patamares societários, distintos dos atuais. (LOUREIRO, 2009) Tendo em vista que a educação a distância potencializa a autonomia dos estudantes é que novamente a educação ambiental entra nesta relação tutor/estudantes, pois o tutor realiza sua ação educativa como mediador, incentivador e investigador do conhecimento da própria prática e da aprendizagem individual e grupal (MARTINS, 2002), já os estudantes, por sua vez, são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. E por fim, é de suma importância, que o tutor a distância valorize sempre os conhecimentos locais trazidos pelos estudantes, pois é a partir do que é conhecido, que outras possibilidades podem ser construídas e assim serem praticadas e desenvolvidas.

¹ Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental PPGEA/FURG, Tutora a Distância do Curso de Pedagogia UAB/FURG. vaniadias.oliveira@gmail.com

² Pedagoga. Mestre em Educação Ambiental-FURG, Tutora a Distância do Curso de Pedagogia UAB/FURG.dmonteirobehrend@yahoo.com.br



3. AÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EaD.

CURSOS NA MODALIDADE EAD PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES? QUEM QUER?

Márcia Regina Souza de Souza¹

Palavras-chave: formação de professores, educação à distância, tecnologias.

Resumo: O presente trabalho remete-nos à discussão dos resultados de uma pesquisa cujo foco foi a formação de professores por meio de cursos de graduação na modalidade à distância (EaD). Tal estudo visou à investigação do perfil, a identificação de como ocorre a administração da rotina acadêmica bem como a averiguação do grau de intimidade do professor em formação com as tecnologias da informação e comunicação; além da busca pela compreensão da percepção deste sujeito em relação à auto-instrução na formação docente. Para o desenvolvimento da pesquisa contribuíram, voluntariamente, dezessete professores atuantes em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Os professores colaboraram através do preenchimento anônimo, de formulário digital, por meio da tecnologia *Google Docs*. Tal formulário foi enviado aos professores colaboradores através de e-mail pessoal, o que conferiu à pesquisa segurança e idoneidade. A coleta de dados ocorreu em julho/agosto de 2011. Concluída a análise dos resultados, averiguou-se que a EaD em questão – cursos de formação de professores – pende para um público bastante peculiar. Ou seja, quem busca esse tipo de qualificação vive a fase madura da vida adulta, com família constituída, situação financeira estabelecida e já está atuando na área estudada, pois possui formação anterior em nível médio ou pós-médio. São trabalhadores da educação que se dedicam ao fazer pedagógico integralmente, cumprindo como docentes em média quarenta horas semanais. Configuram-se, de modo geral, como discentes do ensino público, geralmente do curso de pedagogia. Ademais, constatou-se que a âncora para discência EaD está especialmente na

¹ Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e especialista em Tecnologias em Educação à Distância, pela Universidade Cidade de São Paulo – mrs.geo@ig.com.br



flexibilidade, na comodidade e na relação custo/benefício proporcionadas pelo curso. Observou-se também, que a distância está relacionada ao desenvolvimento/aprimoramento de novas habilidades e competências. Trata-se de dominar os mecanismos que subsidiarão a construção do conhecimento numa perspectiva auto-instrucionista.



TUTORIA PRESENCIAL PARA PROFESSORES LEIGOS NO ENSINO A DISTÂNCIA DA REDE GAÚCHA DE ENSINO SUPERIOR - REGESD

Rosana Duarte Brod¹
Shana Monte Pereira Ramos²

Palavras-chave: tutorial, educação a distância, ambiente virtual

Resumo: O enfoque deste trabalho é apresentar as experiências vivenciadas através da tutoria à distância na REGESD, no curso de Pró-Licenciatura em Geografia, o tutor presencial desempenha a função de acompanhar os alunos ao longo de toda a aprendizagem, gerenciando os recursos disponíveis no pólo, principalmente dando o suporte aos alunos no uso da plataforma e do ambiente virtual de aprendizagem, o tutor também é o mediador entre alunos X professores, alunos x tutor a distância e também deve acompanhar os alunos no período de estágios. A REGESD – Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância é um convênio formado por oito Universidades Gaúchas (IES), com o objetivo de viabilizar o oferecimento de cursos de graduação em licenciatura na modalidade a distância com o uso tecnológico sendo ofertado para professores leigos do sistema público de ensino, no âmbito do programa Pró-Licenciaturas, da secretaria de Educação a Distância do MEC. Tendo como objetivos do trabalho da tutoria presencial o acompanhamento dos alunos nas questões políticas pedagógicas dentro do ambiente virtual. A nossa metodologia usual passa por uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando a técnica da observação participativa. As pesquisadoras acabam por explorar em profundidade o programa, as atividades e todo processo de ensino aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa são educandos de uma turma única de professores em sala de aula sem a devida formação acadêmica. Acreditamos que no futuro este paradigma será ultrapassado devido a grande aceitação do processo ensino aprendizagem on-line.

¹ IF SUL – rosanabrod@gmail.com

² UFPEL – anahs-28@hotmail.com



CONTRIBUIÇÃO DO POLO UNIVERSITÁRIO DE ENSINO EXTREMO MERIDIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SANTA VITÓRIA DO PALMAR

Dinorah Amaral Matte¹

Palavras-chaves: Formação continuada, Professor, Educação.

Resumo: O presente trabalho visa demonstrar que a formação continuada de professores é essencial para a qualificação da educação e o Polo de apoio presencial foi à solução encontrada pelo Estado para difundir o acesso dessa qualificação pelo país, visto ser uma exigência legal e uma necessidade para um país com pretensões de crescimento. Diante do exposto, buscamos informações para definir se o Polo de apoio presencial Universitário de Ensino Extremo Meridional de Santa Vitória do Palmar é o diferencial que se esperava na comunidade, pois ela é distante dos grandes centros universitários. O anúncio da instalação de um Polo em Santa Vitória do Palmar, ofertando cursos gratuitos, ministrados por renomadas instituições federais, gerou grande expectativa, e uma grande procura por parte da comunidade nos processos seletivos. Então buscamos saber se esse processo de formação continuada através do Ensino à distância tem impactado na realidade escolar, os professores colocam em prática as experiências adquiridas através da formação? Esses questionamentos podem ajudar a entender e direcionar os cursos ofertados no Polo e consequentemente a sua gestão. Definir a direção que o Polo deseja dar em relação aos cursos que oferece a sua comunidade, e ao mesmo tempo saber da comunidade quais os seus reais desejos. Qual o papel do gestor de Polo na escolha dos cursos, se a participação do mesmo pode influenciar nas capacitações que as Instituições de Ensino Superior oferecem. Por os motivos apresentados, sua gestão volta-se para cursos que oportunizem a qualificação de professores e merecem uma análise a fim de observar se os objetivos propostos inicialmente pelo Programa Universidade Aberta do Brasil, tem alcançado seus objetivos em nossa comunidade.

¹Fundação Universidade Federal do Rio Grande – Aluna TICEDU;
Este resumo faz parte do TCC em Gestão de Polo-UFPEL.
dinorahmatte@yahoo.com.br



FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTANCIA EM EAD: UMA VISÃO DOS BASTIDORES.

Leandro Figueredo Ferreira¹
Karin Ritter Jelinek²

Palavras-chave: formação de tutores, pertencimento, ensino de qualidade.

Resumo: O presente trabalho visa relatar a organização e as ações que o Núcleo de Tutoria da Secretaria de Educação a Distância da FURG promove para a formação de tutores a distância e presencias. Diretamente atuando na formação continuada dos tutores a distância, temos os coordenadores de tutoria, que são professores que tem experiência no ensino presencial e também podem atuar como professores na EaD. Esse grupo de profissionais qualificados criam meios de promover uma melhor formação aos tutores que irão atuar diretamente ou indiretamente com os alunos. O trabalho de formação consiste em capacitá-los para que o processo de ensino e aprendizagem se dê de uma forma quase que natural, como se realmente aquele tutor estivesse frente a frente com o estudante. O trabalho executado por este grupo de profissionais tem como objetivo tornar a interação tutor-aluno, mais próxima. Os temas de maior relevância nestas capacitações são questões como afetividade e pertencimento, que servem para aproximar os alunos dos tutores, que serão seus "guias" no período em que estiverem estudando. Com esta abordagem, busca-se também aproximar mais estes alunos da universidade, já que a geografia não propiciou que estivessem presentes. Ainda fazendo parte dessa equipe, temos a atuação do secretário do Núcleo de Tutoria, o qual tem como função estruturar a logística das reuniões onde serão pensadas as ações a serem desenvolvidas com os tutores. Tal sujeito, além de participar destas formações, também auxilia no desenvolvimento de material e no suporte e comunicação entre coordenadores de tutoria e tutores. Por fim, o objetivo maior desta equipe só é alcançado pelo fato dos atores envolvidos neste processo de levar o ensino superior a grandes distâncias se organizarem num trabalho conjunto – como grandes e pequenas engrenagens – que tem um objetivo comum: propiciar um ensino de qualidade.

¹ Graduando no curso de Geografia Licenciatura – Iffgaucho@yahoo.com.br.

² Professora do IMEF e Coordenadora do Núcleo de Tutoria da SEaD da Universidade Federal do Rio Grande - FURG - karinjelinek@furg.br.



4. ESTRATÉGIAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO EM EaD.

UCPel VIRTUAL: UM MODELO EM CONSTRUÇÃO

Letícia Marques Vargas¹
Gabriela Jurak de Castro²
Taísa da Silva Bastos³

Palavras-chave: institucionalização, Educação a Distância.

Resumo: A UCPel Virtual compreende uma unidade da Universidade Católica de Pelotas destinada ao provimento de serviços educacionais usando diferentes meios alocados em conformidade com uma concepção pedagógica. A história e a teoria da Educação a Distância são parte do contexto da universidade virtual, sendo assim, necessário incorporar na formação da equipe tais referenciais. O principal objetivo do projeto de institucionalização é a criação de uma universidade virtual de excelência, atuante em todos os âmbitos sociais, voltada para a promoção da cidadania e da competência profissional. A modelagem e a execução de projetos educacionais são macro atividades de responsabilidade de uma equipe docente, composta por professores, profissionais de comunicação, especialistas em tecnologia e por projetistas instrucionais. O professor, especialista em conteúdo, não é o ator principal, sendo um integrante a mais de uma equipe multidisciplinar que deverá atuar de forma inter e transdisciplinar. Os resultados, ainda incipientes, demonstram a necessidade de mudança estrutural e metodológica dos projetos educativos da instituição, principalmente relacionados a EaD. Com a institucionalização, a UCPel Virtual será responsável por coordenar, supervisionar e dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional relativas à Educação a Distância da Universidade Católica de Pelotas.

¹ UCPel, lvargas@ucpel.tche.br

² UCPel, gabriela.jurak@ucpel.tche.br

³ UCPel, tbastos@ucpel.tche.br



SUBSÍDIOS PARA O ENSINO JURÍDICO DE UM CURSO DE DIREITO EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – EAD

Carlos Alberto Stein¹

Palavras-chave: Ensino, Direito, EaD.

Resumo: Como introdução, destaca-se a educação a distância como sendo uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação, conforme Decreto 2,494, de 10.02.1998. Este trabalho tem como objetivo contribuir e acompanhar um processo de incorporação do ensino à distância - EAD à prática pedagógica de um Curso de Direito, analisando as etapas de desenvolvimento do material didático, de planejamento e *design* instrucional, de organização do plano de tutoria, bem como a experiência docente e a percepção do aluno no contexto do ambiente virtual de aprendizagem. Como metodologia, destaca-se o acompanhamento da experiência docente e do relato das percepções discentes quanto a prática pedagógica, colhendo subsídios úteis à construção de um modelo de ensino *online* aplicável aos cursos de Ciências Jurídicas e que tome por conta as peculiaridades da formação do profissional do Direito em uma sociedade informatizada. Como resultado, espera-se que a implantação do ensino jurídico virtual, delimitado ao campo de estudo no entorno das disciplinas indicadas, tomadas como amostra, e verificando-se as vivências destas pessoas no ambiente virtual, quer enquanto “*ensinantes*”, quer enquanto “*aprendentes*”, possam prosseguir com a intenção de descrever, em um dado contexto, a experiência do ensino jurídico “*on line*”.

¹ Professor da QI Escolas e Faculdades. ca.stein@terra.com.br



5. SER ESTUDANTE EM EaD.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM EAD: UMA ANÁLISE DE RELATOS DE PROFESSORAS QUE REALIZARAM PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA.

Hardalla Santos do Valle¹
Eduardo Arriada²

Palavras-Chave: Professoras, Educação a Distância, Relatos.

Resumo: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada no mês de janeiro de 2012 com 10 professoras de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande/RS, graduadas em Pedagogia, que concluíram Pós-Graduação em Psicopedagogia em uma Instituição de Ensino particular de Educação a Distância. Este estudo procura investigar as possibilidades e desafios do emprego da Educação a Distância e da tecnologia na formação docentes a partir de relatos de professoras sobre suas experiências enquanto alunas de EaD, aplicabilidade e aproveitamento de seus aprendizados no cotidiano escolar. Neste sentido, nosso objetivo é instigar a reflexão de alunos, tutores, professores e pesquisadores acerca das principais dificuldades e benefícios encontrados nessa modalidade de ensino. Desta forma, contribuindo para futuras ações educativas de EaD permeadas pelo olhar crítico do outro. Nesta busca foram utilizadas as metodologias de pesquisa da entrevista, constituída de 20 perguntas, bem como, para compreensão dos dados a análise de conteúdo.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas-PPGE-UFPEL. hardalladovalle@gmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas-PPGE-UFPEL. earriada@hotmail.com



PIONEIROS E CALOUROS DO CURSO DE BIOLOGIA À DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: VENCENDO DISTÂNCIAS

Kátia Maria Vieira Godinho Segovia¹
Tallyrand Moreira Jorcelino²
Alice Melo Ribeiro³

Palavras-chave: Educação à Distância - EaD, Universidade de Brasília - UnB, Universidade Aberta do Brasil - UAB

Resumo: A realização do sonho de ingresso em uma Universidade é um momento de grande importância para um estudante, apresentando relevância que sugere uma celebração de acolhida, que fará o calouro sentir-se integrante da grande família acadêmica. Sendo assim, os pioneiros do Curso de Licenciatura em Biologia - CLB da Universidade de Brasília - UnB pela Universidade Aberta do Brasil - UAB unindo os dois polos de apoio presencial de Ceilândia/DF e Itapetininga/SP, embalados no incentivo de pró-atividade, propuseram a realização de atividade comum, simples, embora impactante, que deixassem impressas marcas positivas que, demonstrando na prática os benefícios alcançados pelo Programa da UAB, culminando no encontro com os Calouros ingressantes na segunda edição do vestibular CLB/UnB/UAB, no Polo de Itapetininga/SP. Sendo assim, via plataforma do ambiente virtual de ensino e aprendizagem - AVEA do curso e por redes sociais, os alunos das duas turmas desenvolveram em parceria atividade de recepção dos calouros integrada ao programa de aula inaugural simultânea, proposta pela UnB-UAB, seguindo o seguinte roteiro: Apresentação da UnB e sua expansão e metodologia do ensino superior a distância na graduação; Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso na modalidade de EAD, Matriz curricular e as disciplinas do 1º semestre. Regimento interno, o calendário escolar e o sistema de menção na UnB. Dinâmicas de apresentação e integração; visita guiada à trilha ecológica do Parque Estadual Carlos Botelho - São Miguel Arcanjo, SP e jantar de confraternização. A proposta de acolhimento afetuoso e singelo porém impactante se cumpriu proporcionando a abertura de novos horizontes de relacionamento interpessoal, promovendo maior integração entre os polos

¹ Graduanda Curso de Licenciatura em Biologia - Universidade de Brasília (katiasegovia@gmail.com)

² Graduando Curso de Licenciatura em Biologia - Universidade de Brasília (tallyrand.moreira@gmail.com)

³ Orientadora: Professora-Adjunta da Universidade de Brasília (ribeiroalice@unb.br)



distanciados geograficamente, porém não mais distantes, quebrando paradigmas e confirmando a EaD como alternativa relevante de acesso à educação, integralizadora, quebrando barreiras e preconceitos.



AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DESTA PRÁTICA PELO ALUNO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD)

Lais Amélia Ribeiro de Siqueira¹

Palavras-chave: Autonomia, ritmos de aprendizagem, Educação à Distância.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de pesquisa sobre desenvolvimento da autonomia discente a ser realizada em uma turma do curso de Pedagogia na modalidade EAD ministrado por uma instituição de ensino superior particular na cidade de Pelotas-RS. As estratégias para desenhar tal proposta são iniciadas a partir de um levantamento, com os alunos matriculados neste curso, sobre o que se entende por autonomia e quais as estratégias, utilizadas por eles, de estabelecimento desta. A Educação à Distância é uma modalidade de ensino relativamente nova e que está em grande expansão em nosso país. O governo federal, através do Ministério da Educação tem estimulado tanto as universidades federais quanto as particulares a abrirem cursos em diversas áreas, principalmente nas licenciaturas, utilizando esta nova forma de acesso à educação. Moran (2009) explica que é muito importante educar para a autonomia e para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem. Destaca, também, que o caminho para autonomia acontece através do equilíbrio entre a interação e a interiorização. Através da interação acontece o aprendizado e expressamos nossas ideias através do confronto de experiências e realizações. Desta forma, esta pesquisa, vem discutindo, nesta primeira etapa, a autonomia e os ritmos de aprendizagem individuais tendo por prerrogativas didático-pedagógicas o ambiente virtual de aprendizagem.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSul -
laisamelia@yahoo.com.br