

ANAIS



INTEGRA EaD 2019

Formação e práticas pedagógicas híbridas:
diálogos entre tecnologias, currículo, diversidade e políticas

5 e 6 de setembro de 2019

<http://integraead.ufms.br/>



SEAD
Secretaria Especial de
Educação a Distância



SEMED
Secretaria Municipal
de Educação



ANAIIS INTEGRAEAD 2019

<https://integraead.ufms.br/sobre-o-evento/>

II Encontro de Integração da Educação a Distância da UFMS

V Webinar do GETED/UCDB

I Seminário de Tecnologias na Educação da REME:

“Formação e práticas pedagógicas híbridas: diálogos entre tecnologias, currículo, diversidade e políticas”

Coordenação Geral

Daiani Damm Tonetto Riedner

<http://lattes.cnpq.br/1670431428473099>

Maria Cristina Lima Paniago

<http://lattes.cnpq.br/7069068378393799>

Ana Maria Ribas

<http://lattes.cnpq.br/5631573048143828>

1ª Edição

Secretaria Especial de Educação a Distância

Campo Grande - MS

2019



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.

Anais do IntegraEaD 2019

Secretaria Especial de Educação a Distância

Editoração Científica

Daiani Damm Tonetto Riedner

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

daiani.riedner@ufms.br

Comissão Científica

Instrução de Serviço SEAD Nº 19, DE 19 DE JUNHO DE 2019.

Ana Karla Pereira de Miranda - FAALC/UFMS

Antonio Pancrácio de Souza - INBIO/UFMS

Arlinda Cantero Dorsa - UCDB

Blanca Martín Salvago - UCDB

Carina Elisabeth Maciel - FAED/UFMS

Carla Busato Zandavalli Maluf Araujo - FAED/UFMS

Carla Regina Mariano da Silva - INMA/UFMS

Christianne de Faria Coelho Ravagnan - FAED/UFMS

Clarice Simão Pereira - FAED/UFMS

Daiani Damm Tonetto Riedner - FAED/UFMS

Eduardo Luís Figueiredo de Lima - SEAD/UFMS

Eloir Trindade Vasques Vieira - UCDB

Flavinês Rebolo - UCDB

Jeferson Pistori - UCDB

Katia Alexandra de Godoi e Silva - UNIGRAN

Maria Aparecida Lima dos Santos - FAED/UFMS

Maria Cristina Lima Paniago - UCDB

Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida - FAED/UFMS

Marina Brasiliano Salerno - FAED/UFMS

Marta Regina Brostolin - UCDB

Miriam Brum Arguelho - UFMS

Nadia Bigarella - UCDB

Patrícia Graciela da Rocha - FAALC/UFMS

Raquel Elizabeth Saes Quiles - FAED/UFMS

Rosimeire Martins Régis dos Santos - UCDB

Ruth Pavan – UCDB

A revisão linguística e ortográfica é de responsabilidade dos autores.

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Marcos Paulo de Souza

DINOV/SEAD/UFMS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Divisão de Editora da UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Encontro de Integração da Educação a Distância da UFMS (2:2019: Campo Grande, MS).

Anais do II Encontro de Integração da Educação a Distância da UFMS (INTEGRAEAD), V Webinar do GETED/UCDB e I Seminário de Tecnologia na Educação da REME: formação e práticas pedagógicas híbridas: diálogos entre tecnologias, currículo, diversidade e políticas, 5 a 6 de setembro de 2019 / organizadores Daiani Damm Tonetto Riedner, Maria Cristina Lima Paniago e Ana Maria Ribas. – Campo Grande, MS: UFMS, 2019.

260 p. : il. (algumas color.) ; 30 cm.

e-ISBN 978-65-00-00140-2

Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/index> >

1. Ensino à distância. 2. Ensino à distância – Inovação Tecnológica. 3. Professores- Formação I. Encontro de Integração da Educação a Distância da UFMS. II. Webinar do GETED/UCDB. III. Seminário de Tecnologia na Educação da REME: formação e práticas pedagógicas híbridas: diálogos entre tecnologias, currículo, diversidade e políticas. IV. Riedner, Daiani Damm Tonetto. V. Paniago, Maria Cristina Lima. VI. Ribas, Ana Maria.

CDD (22) 371.35

Elaborada pela Bibliotecária Lilian Aguilar Teixeira CRB 1/2448

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ana Karla Pereira de Miranda - FAALC/UFMS

Antonio Pancrácio de Souza - INBIO/UFMS

Arlinda Cantero Dorsa - UCDB

Blanca Martín Salvago - UCDB

Carina Elisabeth Maciel - FAED/UFMS

Carla Busato Zandavalli Maluf Araujo - FAED/UFMS

Carla Regina Mariano da Silva - INMA/UFMS

Christianne de Faria Coelho Ravagnan - FAED/UFMS

Clarice Simão Pereira - FAED/UFMS

Daiani Damm Tonetto Riedner - FAED/UFMS

Eduardo Luís Figueiredo de Lima - SEAD/UFMS

Eloir Trindade Vasques Vieira - UCDB

Flavinês Rebolo - UCDB

Jeferson Pistori - UCDB

Katia Alexandra de Godoi e Silva - UNIGRAN

Maria Aparecida Lima dos Santos - FAED/UFMS

Maria Cristina Lima Paniago - UCDB

Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida - FAED/UFMS

Marina Brasiliano Salerno - FAED/UFMS

Marta Regina Brostolin - UCDB

Miriam Brum Arguelho - UFMS

Nadia Bigarella - UCDB

Patrícia Graciela da Rocha - FAALC/UFMS

Raquel Elizabeth Saes Quiles - FAED/UFMS

Rosimeire Martins Régis dos Santos - UCDB

Ruth Pavan - UCDB

SUMÁRIO

ARTIGOS CIENTÍFICOS

FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIA: MEIOS DE INTERAÇÃO EDUCACIONAL	11
Rosineide da Silva	
FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DE USO DE TDIC	17
Judith Ferreira da Silva	
Shirley Takeco Gobara	
MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO AMBIENTE AVA: RELATO DE UMA PROFESSORA	25
Judith Ferreira da Silva	
Neila Andrade Tostes López dos Santos	
O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO BASE DE FORMAÇÃO DE ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: UMA PESQUISA NAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPEd (2013 - 2017)	34
Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério	
Maria Cristina Lima Paniago	
SALAS VIRTUAIS NO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	42
Neila Andrade Tostes López dos Santos	
Shirley Takeco Gobara	
UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	49
Ana Maria Almeida, Gislaine Sartório Andrade	
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NUMA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA	57
Tuany Inoue Pontalti Ramos	
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DOCENTES INGRESSANTES NOS CURSOS EaD DO IFMS	64
Flávia Regina Grego	
Edilene Maria de Oliveira	

ESTADO DO CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS COM USO DE ARTEFATOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS89
Dirce Cristiane Camilotti Shirley Takeco Gobara	
O ESPAÇO E O TEMPO NA PRÁTICA DOCENTE A DISTÂNCIA98
Blanca Martín Salvago Maria Cristina Lima Paniago	
A METODOLOGIA ATIVA FLIPPED CLASSROOM COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO	106
Andrew Vinícius Cristaldo da Silva	
A UTILIZAÇÃO DE SIMULADORES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	112
Lilian Andressa Oliveira Olegário Carla Busato Zandavalli	
UTILIZAÇÃO DO PREZI EM MOVIMENTOS DA TERRA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O SER HUMANO	123
Rosilda Ojeda Erlinda Martins Batista	
LEITURA NO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE	132
Juçara Zanoni do Nascimento Edna Pagliari Brun	
ENSAIOS DE ENCONTROS SÍNCRONOS E ASSÍNCRONOS NO AMBIENTE WHATSAPP	141
Ivanete Fátima Blauth Nelson Dias Suely Scherer	
CURRÍCULO TRANSDISCIPLINAR POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	150
Maria de Fátima Viegas Josgrilbert Sebastião Gabriel Chaves Maia Alessandra Viegas Josgrilbert	

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014 -2024) E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (PEE/MS 2014 - 2024): METAS 1 A 5	161
Paola Gianotto Braga Lussandra Silva Amorim Nadia Bigarella	
EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL E HÍBRIDA: DESCORTINANDO CONCEITOS E REGULAMENTAÇÃO.....	169
Marina Campos Nori Rodrigues Daniela da Costa Britto Pereira Lima	
ESTADO DO CONHECIMENTO DA ANPED NACIONAL (2013 - 2017) DO GT – 05	
ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL: ETAPA INICIAL DA PESQUISA.....	176
Andrea Maria Capalbo Pereira Nadia Bigarella	
ENSINO DE CIÊNCIAS E ESTUDANTES SURDOS – LINGUAGENS E ARTICULAÇÃO PROFESSOR - INTÉRPRETE	184
Nelson Dias Alexandra Ayach Anache Ruberval Franco Maciel	
TEORIZAR O CONHECIMENTO PARA PENSAR COM OS PÓS - CRÍTICOS:	
UM PERCURSO PELAS CONCEPÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	192
Silvana Colombelli Parra Sanches	

SUMÁRIO

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALUNOS AUTISTA	203
Anne Luiza Ortiz Dias Albernaz	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DA LOUSA DIGITAL INTERATIVA	207
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE –MS	
Jany Baena Fernandez	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODA)	212
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Claudia Lucia Landgraf–Valerio	
A EXPERIÊNCIA COMO TUTORA DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE:	
RELATOS DE UMA FORMADORA INICIANTE	215
Michele Serafim dos Santos	
REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR POR MEIO	
DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS “SUPER VALORES - NÓS COMO HERÓIS NA ESCOLA”	218
Janaina Zuza Silva	
PROJETOS DIDÁTICOS E A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE.	222
Célia Regina de Carvalho	
PROJETO IMAGINAÇÃO E REALIDADE, FACES DA MESMA MOEDA: FILMES DA DISNEY	
E O CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO, POLÍTICO E SOCIAL	229
Sebastião Gabriel Chaves Maia	
Maria de Fátima Viegas Josgrilbert	
ALUNO - PROTAGONISTA: O PAPEL DISCENTE COMO AGENTE DE SEU PRÓPRIO	
APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	233
Ingrid Ribeiro Rodrigues Pereira	

WEB RÁDIO ESCOLAR COMO FERRAMENTA EDUCOMUNICATIVA	236
Antonio Marcos dos Santos Gustavo de Oliveira Andrade	
A PRODUÇÃO DE UM RECURSO EDUCACIONAL ABERTO SOBRE AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM PRANCHAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	240
Iracema de Souza Reis	
ASCENDÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	243
Ana Maria Almeida Lourenço Ezídio de Melo Roberto Luís Dambros	
PROJETO PARA AMPLIAR O USO PEDAGÓGICO E A APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	247
Katiúscia Akemi Nasu Nogueira	
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE LITERATURA VISUAL	250
João Paulo Francisco Azevedo	
METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM: SALA DE AULA INVERTIDA	252
Berenice Alves da Silva Altafini Elaine Silva Santos Goulart Gislaine Sartório Andrade	
A INTERAÇÃO NO CURSO DE PÓS – GRADUAÇÃO LATO SENSU MÍDIAS NA EDUCAÇÃO - EDIÇÃO 2017 A 2019	256
Erlinda Martins Batista Franciele Aparecida Henrique Taveira	
DOMINÓ DO CONHECIMENTO: ENSINANDO AOS PEQUENOS ASSUNTOS DE GENTE GRANDE	260
Antonio Pancrácio de Souza Flaviane Ramos Marins	

ARTIGOS CIENTÍFICOS

FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIA: MEIOS DE INTERAÇÃO EDUCACIONAL

Rosineide da Silva
rosineide.silva1981@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo abordar discussões acerca do âmbito educacional e suas tecnologias digitais, a fim de contribuir com a relação entre professor, discente e equipe pedagógica em nossa sociedade. Assim, a pesquisa bibliográfica inicia-se por meio dos conceitos sobre a importância da tecnologia no ambiente escolar e o papel do profissional ao conduzir a forma de aprendizagem nas instituições de ensino. Assim, a metodologia será de cunho bibliográfico para que possamos chegar há discussões que envolvem esses meios digitais e o quanto são temas relevantes para nossa educação. Para o embasamento teórico utilizamos Kenski (2012), Valente (2011) e Almeida (2000) que destacam sobre o tema abordado e questões significativas para nossas reflexões aos profissionais da área educacional pedagógica por meio da tecnológica no que compete o ensino-aprendizagem. Além refletir de forma crítica sobre questões tão relevantes na aprendizagem ao ensino no ambiente da educação e na formação que os docentes estão à frente das questões pedagógicas do ensino. Os resultados são de grande valia para que possamos praticar sobre educação e tecnologia em uma era tão digital em nossa sociedade.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Aprendizagem. Formação de professores.

1 Introdução

A educação tem apresentado muitos espaços e uma grande diversidade de metodologias que perpassam por recursos pedagógicos dinâmicos, e podemos perceber que o ensino-aprendizagem entre a tecnologia e a educação em sua atual conjuntura apresenta temas emergentes em nossa sociedade, e por se tratar de uma demanda que no século XXI traz muitos questionamentos, mas também uma abertura de possibilidades à educação. A problemática e todo o processo que acontece com as tecnologias e a educação estão diretamente ligados, pois possibilita aos profissionais reformularem os planejamentos sobre o ensino e com esse meio tecnológico é possível auxiliar toda a didática a favor do ambiente educacional.

E tudo isso é importante mediante o planejamento pedagógico e o apoio em que envolve tanto a equipe pedagógica, a instituição e profissionais de diversas áreas da educação para amparar as inovações. Dessa forma, o interesse em buscar sobre o assunto se relaciona ao pensarmos que a educação voltada ao meio digital é de grande relevância para nossa educação.

O trabalho visa refletir e compreender um pouco mais sobre a tecnologia educacional, através de estudos bibliográficos e o papel do profissional/mediador ao usar o meio digital de ensino em sala de aula para agregar aprendizagem aos seus alunos. Propõe-se também, demonstrar que podemos obter diversas maneiras de desenvolver nossas práticas pedagógicas, e o planejamento dos materiais de aprendizagem que são, e que podem de alguma forma ser utilizados no ensino, e como a formação dos profissionais no ensino superior é de grande relevância para uma harmonia educacional no ambiente escolar.

A metodologia será embasada na pesquisa bibliográfica, ou seja, através de estudos sobre o tema tecnologias digitais no ambiente escolar e a formação do docente mediante as suas práticas educativas. Sendo assim, desenvolvidas reflexões sobre as formas digitais de aprendizagem que são importantes ao pensarmos no olhar do profissional nas escolas e o papel importante desempenhado pelos nossos mediadores em sua forma didática de aprendizagem. Ao observar que essas mediações didáticas com os educandos, que não precisam ser mecânicas e tradicionais em sala de aula, somam-se a isso a educação e tecnologia como ponto de contribuição significativas para o ensino/aprendizagem.

O principal objetivo da pesquisa visa uma busca por trabalhos intelectuais desenvolvidos sobre o tema de tecnologia e recursos didáticos para a formação e prática da formação docente. E como esse meio de Tecnologia Informação e comunicação (TIC) pode exercer uma função pedagógica inovadora no meio escolar, uma comunicação e formação deste profissional, objetivando sua mediação e o uso dos recursos digitais nas escolas.

Dessa forma, o trabalho se baseia em reflexões e discussões sobre essas tecnologias e o professor que desempenha a função de mediador desse conhecimento. As teorias usadas em torno de teóricos, como Kenski (2012), Valente (2008) e Almeida (2000) que apresentam estudos no meio tecnológico, e que desenvolvem indagações e inovações sobre o tema abordado desde suas perspectivas de aprendizagem, meios digitais e seu meio educacional.

Neste contexto, a educação vem se aperfeiçoando em vários âmbitos, desde a formação do docente e prosseguindo para as escolas públicas de ensino, onde a tecnologia não pode ser deixada de lado para uma aprendizagem mais completa, e com os meios com que a escola em conjunto com a comunidade, profissionais vão desempenhar papéis fundamentais para a formação dos educandos.

2 Fundamentação teórica

As reflexões sobre o processo de tecnologias e suas práticas pedagógicas se torna algo necessário em nossa sociedade para que as dinâmicas sejam mais eficazes no ambiente educacional. Assim, ao pensarmos educação/tecnologia temos um desafio que não é somente uma soma simples e rápida, mas sim uma reflexão complexa ao ter um horizonte de possibilidades de aprendizagem e formas pedagógicas e metodologias com os recursos que a tecnologia pode proporcionar nesse ambiente de ensino, ou seja, esse meio de ensino teria muitas ferramentas ao pedagógico, nas mãos dos profissionais da educação.

A tecnologia passa por diversas etapas de progressão e muitas melhorias para atender as demandas da comunidade. Assim, observa-se que as discussões na atualidade giram em torno de como podemos colaborar de forma interdisciplinar em diversas áreas educacionais. No entanto, a informação e comunicação se desenvolvem por meio de diversas etapas, desde o acesso aos conteúdos e como esses são apreendidos pelo sujeito em sua etapa de conhecimento.

Segundo Valente (2008, p. 2) que “o processo de educação e tecnologia seriam pontos de grande relevância para a aplicação no ensino-aprendizagem, pois leva o fortalecimento da diversidade das demandas em sociedade por meio da formação escolar de ensino”. E a evolução que acontece da tecnologia vem desde meados do século XX, anos 1980, que tem sido discutidas e é perfeitamente relevante usar teóricos do meio educacional para contextualizar a realidade dos profissionais e do aprendiz em seu estágio.

Reflexões de Papert (1928), com o construtivismo como meio informacional tecnológico de grande relevância para a comunidade, professores e instituição de fomento vão articular essa dinâmica de várias mídias e seus recursos.

Dessa forma, a evolução tecnológica não pode ser deixada de lado e sim, ser agregada as diversas demandas educacionais que sendo revista e não parada no tempo em que o aprendizado era passivo. Seguindo com a tecnologia, o pedagógico e projetos de pesquisas que visam à progressão do mundo, que inicialmente com a MSX – microcomputador e com as multimídias, educação à distância, dentre outras, inicia a viabilidade de uma aprendizagem diversificada para a sociedade. E por fim, os Laptops Educacionais e suas mobilidades – e seus projetos de pesquisas como afirma (VALENTE, 2008, p. 4).

Entretanto, o papel das novas tecnologias digitais de informação e sua comunicação está diretamente vinculado as diferentes demandas educacionais, por exemplo, a educação a distância, educação especial que direciona para vários mecanismos de colaboração, tanto tradicional quanto formal e não formal, sendo que uma vai encadeando em sua evolução linear do nosso contexto social. E tudo isso, vai ser direcionado para a formação docente no sentido de expandir conhecimento ao fazer a mediação nas escolas com suas metodologias para um aprendizado enriquecedor.

Um processo de mobilidade tecnológico, pensa em todas as formas de atuação interdisciplinar, ou seja, vai sempre se articular com a diversidade dos papéis encontrados em uma sociedade tão dinâmica, e que necessita de um constante acompanhamento para a melhoria educacional. E dessa maneira esse processo de mudança, está relacionado diretamente à postura dos profissionais ligados ao ensino. A educação é algo que recai nas demandas sistemáticas de aprendizagem, pois a informação e tecnologia estão caminhando juntas para a construção do conhecimento, compreensão e transmissão das resoluções dos problemas de aprendizagem (VALENTE, 2008).

A utilização da informática na educação também tem seguido essa mesma abordagem, conformando os processos educacionais com o que já é usado em sala de aula. Além dos recursos disponíveis o educando pode usar o computador para realizar uma série de atividades com sucesso. Entretanto, dependendo do tipo de software usado e do tipo de envolvimento do professor na interação aluno computador, o aluno pode ou não compreender o que ele realizou com significados positivos ou negativos. Por outro lado, existem atividades que podem ser realizadas com o computador, que forcem o aluno a buscar informações, processá-las e utilizá-las na resolução de problemas, permitindo a compreensão do que faz e a construção do seu próprio conhecimento (VALENTE, 2008, p. 2).

Nesse cenário, a informática tem sido fundamental para o desenvolvimento e medidas que vão agregar os resultados educacionais e não mais observá-la como um sistema isolado dos diversos componentes curriculares. Além das mídias educacionais que estão sendo desenvolvidos nas escolas, cursos e também nas diversas universidades de educação. (LIBÂNEO, 2007 apud PEREIRA; FREITAS, 2009, p. 5) afirma que: “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”, e ter uma equipe coesa e dinâmica com as diversas metodologias é fundamental para que possa ter um sucesso em sala de aula. Assim, seguindo com que podemos observar sobre a tecnologia:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. (MORAN, 2000, apud PEREIRA; FREITAS, 2009, p. 5).

Em contraponto, a essa questão que envolve essas demandas educacionais entre a tecnologia e o ensino aprendizagem que tanto vivenciamos, está a formação dos professores que vem agregar todo o processo que será enriquecedor em nossas escolas. Dessa maneira, a transmissão de conhecimento feito pelos profissionais na educação para um aprendizado, vem de forma que:

Aprender a conhecer significa que o conhecimento não deve ser entendido como algo completo e acabado; conhecer é um processo dinâmico e contextualizado logo é necessário adaptá-lo as demandas individuais e coletivas, reinventado o pensamento sem reproduzi-lo, buscando o caminho da curiosidade, da descoberta, da autonomia, da atenção (AGUIAR; PASSOS, 2011, p. 7).

Vale ressaltar que, o conhecimento nunca será algo finalizado e estático, principalmente quando falamos de tecnologia porque está relacionado com as formas dinâmicas do meio digital. Assim, o profissional que trabalha e desenvolve as atividades com as escolas deve se preocupar em não

apenas aplicar um conteúdo, mas sim planejar e desenvolver com que os olhares sejam o mais inovador, por se tratar de uma área tecnológica, em conjunto, com a educação em aula de aula. A aprendizagem somente vai ser autônoma se despertar no aprendiz a sua curiosidade de aprender o ensinamento. Para tanto:

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2008 apud KENSKI, 2012, p. 4).

Dessa maneira, o conhecimento que precisa ser considerado relevante é algo além de simplesmente compreender sobre o objeto “computador” e seu suporte técnico, mas sim, tirar o melhor das ferramentas digitais que nos é proporcionado, diante do público escolar. O ensino requer pensar fora dos parâmetros e do uso tradicional do papel e caneta e o mediador/professor, pois isso agrega aos suportes pedagógicos que temos para um mecanismo diferenciado de ensino, elaborado, pensando sobre a qualidade dessas atividades pedagógicas.

A forma de lidar com as diversas maneiras de ensino somente vem a agregar aos nossos professores e coordenadores e podem estabelecer relações entre as atividades pedagógicas propostas. Evidentemente que a capacitação dos professores e a metodologia, em conjunto, com a equipe pedagógica são de extrema importância, quando pensarmos em educação e tecnologia. A formação dos profissionais nada mais seria que o moldar a mediação de aprendizagem com as novas tecnologias educacionais. E também:

É preciso também criar ambientes especialmente destinados à aprendizagem onde os alunos possam construir seus conhecimentos de forma cooperativa e interativa não esquecendo os estilos individuais de aprendizagem. Para isso, é necessário que os professores estejam capacitados para preparar a sociedade para conviver com as TIC, como agente participativo e produtivo (SENA, 2011, p. 4).

Diante disso, supor que depois desse planejamento e consequência dessas demandas nas escolas está a relação de que o espaço a ser articulado neste meio tão diversificado, e que tem condições suficientes de somar as mídias digitais, ou seja, a tecnologia pode somar com a educação de forma positiva.

Todavia isso vai depender de como vai ser apresentado aos alunos, fazendo assim, toda diferença em seu ensino. Entretanto:

As mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador. Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes e se tornam pessoas mais produtivas. (MORAN apud AGUIAR; PASSOS, 2011, p. 14)

Na educação percebemos que os papéis dos sujeitos que estão no processo de ensino, são importantes para que essa aprendizagem seja significativa. Por um lado, o professor/mediador que vai realizar o planejamento das atividades, ao pensar e organizar suas aulas e com o apoio da equipe pedagógica, mas por outro lado, o educando tem também que fazer com que a aprendizagem seja finalizada com sucesso, e haja, a troca de conhecimento em uma via de mão dupla durante esse ensino. E assim percebemos que:

Os alunos por crescerem em uma sociedade permeada de recursos tecnológicos, são hábeis manipuladores da tecnologia e a dominam com maior rapidez e desenvoltura que seus professores. Mesmo os alunos pertencentes a camadas menos favorecidas têm contato com recursos tecnológicos na rua, na televisão, etc., e sua percepção sobre tais recursos é diferente da percepção de uma pessoa que cresceu numa época em que o convívio com a tecnologia era muito restrito. (ALMEIDA, 2000, p. 108).

Dessa forma a troca, a capacitação dos profissionais, e a busca constante em aperfeiçoar, as formas de ensino e didáticas, seria a melhor maneira, de agregar uma educação de qualidade, pois se observa que a juventude está cada dia mais ligadas as novas mídias tecnológicas e o ensino acaba sendo necessário para uma melhorar a prática.

3 Resultados e discussões

Por fim, entendemos que com as reflexões postas e o pensar na tecnologia como algo que soma muitos pontos positivos em nossa educação, os recursos tecnológicos somado com a educação são importantes e significativos para que ocorra uma mediação pedagógica em nosso ensino. Diante disso, temos que retomar que estamos em constante aprendizado, formação e capacitação dos profissionais em nossas escolas. Muitas são as relevâncias dos resultados ao discutirmos essa temática, porque todo esse planejamento didático vai somar para nossa educação nas escolas. Assim, observar que a parceria que todos devem ter com os coordenadores pedagógicos e sua equipe é de um todo coerente e dinâmico nas escolas públicas, pois com essa linearidade com esses atores do processo educacional pode mudar todo o resultado esperado em cada demanda.

4 Considerações finais

A título de considerações finais de toda essa reflexão sobre o trabalho realizado por meio da pesquisa bibliográfica e sobre a tecnologia e educação, por meio dos profissionais e seus recursos didáticos, admitimos que se trata de um tema muito relevante e que deve ser discutido com mais propriedade e estudos, pois é no espaço escolar que muitas dificuldades abordadas para a melhoria da educação.

Consequentemente, percebemos o importante papel dos meios tecnológicos e as formas de elencar um dinamismo em decorrência da evolução em nossa atualidade. Os apontamentos postos com essas discussões são importantes para diagnosticar as características desse processo educacional que é tão rico e inovador para várias metodologias. Nós como partimos de todo o processo educacional carecemos de pensar e sermos conhecedores da transdisciplinariedade em vários componentes curriculares em nossa sociedade.

Portanto, é importante que os gestores possam observar e buscar um planejamento com sua equipe escolar e elencar demandas relacionadas a inovação na educação. A aprendizagem deve ser colocada de forma social nesse ambiente escolar e que os indivíduos possam perpassar aos diversos recursos didáticos a favor do profissional que está na mediação da aprendizagem. Com isso, a pesquisa por meio bibliográfico fez com que refletisse mais sobre como esse processo, tanto para os alunos de modo geral, como para o crescimento humano e intelectual de muitos dos profissionais que estão inseridos nesse contexto.

E afirmar que os procedimentos de melhorias somente se conquistam com o tempo e não de forma imediata, mas que esse processo vai ser discutido e que outras demandas e aperfeiçoamentos de ordem tecnológica serão agregadas, para que possam nos ajudar a entender e conseguir enriquecer as atividades pedagógicas e metodológicas nas escolas voltadas para os professores em sala de aula.

Mesmo sendo uma pesquisa de reflexões e busca por meio de trabalhos já postos, podemos espelhar e obter conhecimentos significativos para amparar as situações quando por ventura necessitarmos. Ampliar nossos horizontes nada mais é que buscar resolver nossas inquietudes perante

a sociedade. Uma pessoa não muda uma comunidade inteira, mas pode sim procurar a melhoria para o meio social com discussões relevantes no intuito de agregar valores para a educação.

5 Referências

AGUIAR, Iana Assunção de; PASSOS, Elizete. **A tecnologia como caminho para uma educação cidadã**. Disponível em: <<http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014/Artigo%20A%20TECNOLOGIA%20COMO%20CAMINHO%20PARA%20UMA%20EDUCACAO%20CIDADA.pdf>>. Acesso em 09 dez. 2017.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. ProInfo: **Informática e Formação de Professores**. vol. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Dinâmica lúdica: jogos pedagógicos para escolas de 1º e 2º graus**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1984.

BARROS, Armando Martins de; CORTES, Erica; BASTOS, Patrícia. **Notas sobre as práticas discursivas ao olhar**: os álbuns de família com motivos escolares. Rio de Janeiro: Epapers, 2003.

BEHERENS, Marilda Aparecida, "Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente", em MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Campinas: Papyrus, 2000.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**, 2008 <http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br> Acesso em 27 set.2019

DUARTE, Rosália. **Mídia audiovisual e formação de professores**. <http://www.users.rdc.puc-rio.br/midiajuventude/textaudioeformaprof.htm>. Acessado em 10 de dezembro de 2017.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo Da Informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PEREIRA, Bernadete Terezinha; FREITAS, Maria do Carmo Duarte. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>> Acesso em 08 fev.2018.

SENA, Dianne Cristina Souza de. As tecnologias da informação e da comunicação no ensino da educação física escolar. Hipertextus **Revista Digital**, n. 6, ago. 2011. Disponível: <http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Dianne-Cristina-Souza-de-Sena.pdf>. Acesso em 09 fev. 2018.

VALENTE, José Armando. Por quê o computador na educação. In: VALENTE, José Armando. (Org.). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.

FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DE USO DE TDIC

Judith Ferreira da Silva
judyferreira.prof@gmail.com
Shirley Takeco Gobara.
stgobara@gmail.com

Resumo: Este artigo traz reflexões sobre as concepções de uso das tecnologias digitais de comunicação e informação - TDIC encontradas nos cursos de Pedagogia a partir da investigação dos currículos dos cursos de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de Campo Grande - MS. Este estudo baseou-se na pesquisa qualitativa Histórico Cultural do tipo Exploratória, a qual foi desenvolvida por meio de um recorte de pesquisa de mestrado em educação, que teve como objetivo investigar a Formação do Pedagogo para o uso das tecnologias educacionais. Este artigo aborda também algumas discussões e considerações sobre a importância do educador pedagogo ter uma formação reflexivo-crítica, em particular em relação às concepções de uso das tecnologias para que ele possa adequá-las e contribuir com a sua prática pedagógica a fim de estimular a construção de conhecimento pelo aluno usando como recurso as TIDC. Teve como resultado a reflexão sobre a importância de os cursos de Pedagogia trazerem em seu currículo além das concepções relatadas a concepção reflexivo crítica que poderá corroborar para sua futura prática em relação ao uso das tecnologias em sala de aula.

Palavras-chave: TDIC. Concepções de uso de tecnologias. Formação do pedagogo.

1 Introdução

Este artigo é recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado que abordou sobre a Formação do pedagogo para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nos cursos de pedagogia das Instituições de Ensino (IES), presenciais e a distância, da cidade de Campo Grande – MS, que foi realizada no período de 2015 a 2016. O objetivo deste estudo foi trazer dados para verificar e compreender se havia propostas de integração de uso de tecnologias no processo de aprendizagem dos futuros pedagogos das oito IES pesquisadas por meio das concepções de uso encontradas. Dentre elas duas são públicas e as demais fazem parte do setor privado e as modalidades de ensino dessas faculdades variaram entre presenciais, semipresenciais e a distância. Por requererem anonimato, todas foram nomeadas por letras de A a H, no intuito de preservar a identidade dessas IES.

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa e o objetivo deste artigo é apresentar as concepções de uso de tecnologias e considerações sobre como foi desenvolvida a formação desses estudantes, levando em consideração a importância de vivenciar a concepção reflexivo crítica nos cursos de formação de pedagogos das Instituições de Nível Superior.

Considera-se que a formação do pedagogo para o uso de tecnologias educacionais é uma das formas do professor acompanhar as evoluções e as mudanças que ocorrem por meio da cultura digital, bem como uma forma de contribuir para a construção de conhecimento por meios do uso da TDIC. Os alunos de hoje nasceram e nascem num momento histórico no qual as tecnologias fazem parte do modo de viver e conviver em sociedade, permeada pela cultura digital. Logo, se torna importante que o professor tenha conhecimentos das concepções de uso das tecnologias e saiba minimamente adequar aquelas que poderão contribuir para a sua prática pedagógica, a fim de estimular a construção de conhecimento do e pelo aluno.

2 Referencial teórico

2.1 Formação do Pedagogo Para o Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Os estudos sobre formação de professores e uso de tecnologias vem ganhando destaque pelo avanço e aprimoramento das mesmas, bem como pelo surgimento da cultura digital, essa que provoca no sujeito a necessidade direta ou indiretamente de se (re) organizar e (re) significar seu o modo de viver e conviver em sociedade.

Atualmente, vivencia-se a cultural digital como um fenômeno do qual se observa que o modo de vida do sujeito vem sendo mediado por artefatos advindos da tecnologia, principalmente com o surgimento da internet, pois a maioria dos sujeitos vivem conectados, seja para pagar uma conta em um banco, se comunicar com pessoas ou mesmo como laser. E, na maioria das vezes, a pessoa utiliza um recurso tecnológico sem se dar conta, de modo automático em decorrência da frequência em que se usa. O conceito de cultura digital foi explicado por Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 1352):

Ao se conceituar cultura digital, considera-se a alteração das relações culturais quanto ao entrosamento entre sujeitos e mídias de informação e comunicação, surgida da ruptura na forma como a informação era até então concebida, (re)produzida e difundida.

Conforme as autoras, houve uma alteração nas relações culturais entre sujeitos e objetos de comunicação pelo advento da modernização das tecnologias de comunicação, e é este processo que configurou a chamada cultura digital. Assim, a cultura digital é entendida como o uso de diversos dispositivos digitais e das linguagens que se edificam em torno de um mundo digital, onde há uma evolução constante e dinâmica da tecnologia que perpassa os diversos âmbitos da nossa sociedade. O desafio é provocar no indivíduo a necessidade da ressignificação das relações sociais, seja com o objeto, com o outro sujeito e ou com signos.

No âmbito educacional, a TDIC vem ganhando espaço, pois as crianças que chegam na pré-escola já utilizam as tecnologias existentes de forma natural. Entretanto, esse uso não pressupõe a aprendizagem dos conteúdos escolares e nem sempre corroboram com a construção do conhecimento científico do aluno. Nesse sentido, a formação do pedagogo para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação se torna inalienável, considerando que se vive atualmente em uma sociedade permeada pela cultura digital.

Segundo Fernandes e Freitas (2005), o curso de Pedagogia deve proporcionar ao futuro pedagogo conhecimentos reflexivos que o leve a fundamentar a sua prática por meio dos conhecimentos teóricos, ou seja, este curso deve induzir o pensamento dialético no aluno, fazendo dessa forma que a teoria seja o embasamento da prática e da atividade prática uma reconstrução da teoria.

Então, a formação do pedagogo, deve ir além de proporcionar formas práticas para o uso, deve oferecer múltiplos conhecimentos teóricos e práticos para que o estudante possa vivenciar, de maneira crítica e evolutiva o processo histórico pelo qual o setor educacional perpassa. Sampaio e Leite (1999, p. 15) trazem reflexões em relação à formação do educador, segundo os autores faz-se necessário “preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro”.

Neste mesmo viés, o futuro pedagogo deve ter uma formação que lhe permita vivenciar a contemporaneidade da cultura digital emergente e compreender as mudanças provocadas pela evolução e acesso às tecnologias, assim o mesmo terá condições de conduzir a integração das tecnologias ao currículo escolar por meio de sua prática pedagógica.

Observa-se essa preocupação nos documentos oficiais que norteiam a Educação Básica como é apontado no artigo 2º da Resolução CNE/CP 1, de 18.2.2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...]. VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. (RESOLUÇÃO CNE/CP, 2002).

Verifica-se que a importância da formação do professor para o uso das tecnologias, também parte da legislação oficial, pois estabelece que conste nos currículos oficiais dos cursos de licenciaturas. Sacristán (1998) entende que o currículo representa o conhecimento a ser proposto e explorado, logo enfatiza que o mesmo não deve ser estático, ou seja, deve acompanhar as evoluções que interferem positivamente na educação, atendendo a realidade atual.

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 1998, p. 16).

O currículo deve ser constituído por meio da participação de todos agentes que fazem parte da instituição escolar, e que permeiam o aspecto social e cultural vivenciados em um dado momento histórico, pois “o currículo é uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada”. (SACRISTÁN, 1998, p. 48).

Considerando-se que as TDIC fazem parte da cultura digital, na qual a maioria dos alunos tem acesso direto ou indiretamente a essas tecnologias, tornando-se parte de suas experiências e vivências como sujeito em desenvolvimento, traze-las ou incentivar o uso das mesmas no ambiente educacional contribui para que o aluno não seja marginalizado na sua própria cultura. No entanto, fazer a integração das tecnologias no currículo da formação do pedagogo deve ir além do uso e proporcionar mais reflexões das concepções de uso e análise sistemática de quais concepções realmente contribuem para a construção de conhecimento da criança.

Alguns estudiosos entendem que o conhecimento das concepções de uso das tecnologias está presente em diversos currículos das Instituições Superiores de Ensino, como Alfabetização tecnológica. Sampaio e Leite (1999) nos esclarece sobre a apropriação ou alfabetização tecnológica:

Envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Esse domínio se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual - no que se refere a aspectos locais e globais - e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo. (SAMPAIO; LEITE, p. 100).

Pelo exposto observa-se que os autores trazem um entendimento claro sobre a alfabetização tecnológica, pois consideram que o conhecimento e o relacionamento com o uso das tecnologias são conduzidos à medida que o sujeito tem um objetivo claro de construção de conhecimento científico e reconhecem as potencialidades que as TDIC podem nos possibilitar em relação a aprendizagem do conhecimento científico.

3 Procedimentos metodológicos

Este artigo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa na perspectiva histórico cultural do tipo exploratória, a qual teve como objeto de estudo abordar e fazer reflexões sobre as concepções de uso das tecnologias digitais de comunicação e informação - TDIC apresentada nos cursos de Pedagogia. Este estudo partiu de um recorte de Dissertação de mestrado em educação, que teve como um dos objetivos investigar a Formação do Pedagogo para o uso das tecnologias educacionais nos cursos de pedagogia da cidade de Campo Grande - MS.

Logo, para realização deste artigo abordou-se algumas considerações sobre as concepções de uso das TDIC encontradas nas IES e sugeriu-se reflexões sobre as mesmas levando o educador a considerar a melhor forma de fazer a integração dessas tecnologias ao currículo escolar, bem como considerações sobre a importância do educador pedagogo ter uma formação reflexivo-crítica, em particular em relação às concepções de uso das tecnologias, para que ele possa adequá-las e contribuir com a sua prática pedagógica a fim de estimular a construção de conhecimento pelo aluno usando como recurso as TIDC.

4 Instituições de Ensino Superior, Concepções de Uso de TDIC

Por meio da análise dos resultados da pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação foram identificadas nos documentos oficiais das instituições pesquisadas algumas concepções de uso das tecnologias digitais da informação e comunicação. Essas concepções baseiam-se em: Concepção centrada no desenvolvimento acadêmico – pessoal, Concepção instrucionista, Concepção instrumental e a Concepção centrada no processo – racional. O quadro a seguir apresenta as concepções identificadas nos currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas. Essas IES foram identificadas por letras maiúsculas, entre A a H, para preservar o anonimato das mesmas e as letras minúsculas, que seguem ao lado, servem para identificar a modalidade de ensino, sendo a letra “a” minúscula, modalidade a distância e a letra “p” minúscula, modalidade presencial.

Quadro 1- Concepções identificadas por meio das análises dos documentos das IES pesquisadas

IES	Concepções adotadas
Aa	Centrada no Desenvolvimento Acadêmico – Pessoal. Centrada no Processo – Racional. Concepção Instrucionista. Concepção Instrumental.
Bp	Centrada no Processo – Racional. Concepção Instrumental.
Cp	Centrada no Processo – Racional. Concepção Instrucionista. Concepção Instrumental.
Dp	Centrada no Processo – Racional. Concepção Instrumental.
Ep	Centrada no Processo – Racional. Concepção Instrumental.
Fa	Centrada no Desenvolvimento Acadêmico – Pessoal. Centrada no Processo – Racional. Concepção Instrumental. Concepção Instrucionista.
Fp	Centrada no Processo – Racional. Concepção Instrumental.

Ga	Centrada no Desenvolvimento Acadêmico – Pessoal. Centrada no Processo – Racional. Concepção Instrumental. Concepção Instrucionista.
Há	Centrada no Desenvolvimento Acadêmico – Pessoal. Centrada no Processo – Racional. Concepção Instrumental. Concepção Instrucionista.

Fonte: Silva, (2016)

Considera-se que essas concepções contribuem para a formação inicial do pedagogo, uma vez que cada IES tem uma forma de organizar o seu currículo e disponibilizar uma modalidade de ensino e que sugere uma metodologia específica para o seu desenvolvimento. Entretanto, essas concepções devem ser vistas e entendidas de maneira reflexiva e crítica, ao ponto de esclarecermos os reais objetivos de uso das tecnologias em uma determinada situação ou meio social.

Logo, a intenção deste estudo é evidenciar as concepções de uso encontradas nos documentos oficiais das IES investigadas, proporcionando uma reflexão crítica sobre essas concepções e sobre a alfabetização tecnológica, como um meio para que o educador venha promover a integração das tecnologias ao currículo. Dentre as concepções encontradas nas IES pesquisadas, dispõe-se a seguir os principais conceitos basilares acerca das mesmas.

Entende-se que a Concepção Centrada no Desenvolvimento Acadêmico – pessoal, via de regra é aplicada à promoção profissional, não pressupondo uma aprendizagem pedagógica (KENSKI, 2007). Identifica-se nas IES que apresentam essa concepção o interesse básico em ensinar o estudante (futuro pedagogo) a utilizar o ambiente virtual para que ele possa concluir o curso, deixando a parte da formação pedagógica para o uso das TDIC apenas como uma possibilidade futura, a cargo do interesse do pedagogo.

A Concepção Instrucionista se baseia na organização e informatização dos conteúdos, que podem ser organizados por módulos detalhando datas, prazos de leituras e realização das atividades. Segundo Valente (1993, p. 06):

O uso do computador como máquina de ensinar consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Do ponto de vista pedagógico esse é o paradigma instrucionista. Alguém implementa no computador uma série de informações, que devem ser passadas ao aluno na forma de um tutorial, exercício-e-prática ou jogo.

Neste sentido, dependerá do estudante a iniciativa de ir além dos protocolos de estudos e buscar mais conhecimentos pedagógicos sobre o uso das tecnologias para o desenvolvimento da prática pedagógica e não se limitar a seguir instrução.

A Concepção Instrumental abarca a aprendizagem de utilização operacional das ferramentas tecnológicas, tais como celular, computador, tablet, softwares educativos, entre outros. Segundo Almeida (2007) somente o domínio instrumental de um recurso tecnológico pelo professor, independente de qual recurso, não é o bastante para que o mesmo compreenda o seu todo e possa incorporá-lo à prática.

Não se descarta a importância do conhecimento instrumental dos recursos tecnológicos, entretanto, ela deve ir ao encontro do objetivo pedagógico de aprendizagem, ou seja, deve estar aliada a outras concepções de uso das TDIC, pois saber utilizar as ferramentas não exprime construção de conhecimento científico pedagógico.

Em relação à Concepção Centrada no Processo – racional, Candau (2006) entende que as TDIC devem ser utilizadas para além de meros recursos tecnológicos, ou seja, com o objetivo de contribuir para que o aluno possa construir o seu conhecimento, de acordo com as teorias construtivistas. Nesse processo, o educador precisa ter a consciência de como as tecnologias devem ser inseridas na prática pedagógica, pois dependerá da concepção que o educador tem em relação às tecnologias.

Brito e Purificação (2006, p. 31) afirmam que “A tecnologia educacional, sabiamente, não se reduz à utilização de meios. Ela precisa necessariamente ser um instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a educação (...)”. Logo, a formação do professor para o uso das tecnologias deve perpassar por essa concepção, pois assim provocará reflexões que levem os educadores a repensarem estratégias e maneiras de uso das tecnologias que realmente contribua para que o aluno possa construir seu aprendizado, elevando as tecnologias para além de meros recursos, mas como meios que possibilitam a construção do conhecimento.

Por fim, conforme Candau (2006), os recursos tecnológicos quando usados no espaço educacional terá ênfase positiva no processo de construção de conhecimentos se o educador tiver conhecimentos críticos das concepções de uso das tecnologias e a compreensão de que elas podem contribuir para a aprendizagem do aluno.

5 Resultados e discussões

Entende-se que os futuros pedagogos que estudam nas IES pesquisadas, não recebem a formação inicial para o uso das tecnológicas consideradas importantes para proporcionar a alfabetização tecnológica, e que se espera, de acordo com os documentos oficiais como aponta a as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 13 de julho de 2010, ao sugerir que as tecnologias da informação e comunicação deverá perpassar de maneira transversal os conhecimentos propostos no currículo. Subentende-se que essas instituições investigadas não estão atendendo adequadamente às regulamentações oficiais de ensino, ao deixar que seus estudantes fiquem à margem dos conhecimentos pedagógicos que proporcionam a alfabetização tecnológica do sujeito.

Ao trazer os conceitos de concepções de uso de tecnologias presentes nas propostas curriculares das IES, compreende-se que os cursos de pedagogia participantes da pesquisa oferecem formação pautada nos modelos de ensino tradicional e instrumental e que apenas algumas dão ênfase no processo racional.

É preciso criar situações de formação contextualizada, nas quais os educadores possam utilizar a tecnologia em atividades que lhes permitam interagir para resolver problemas significativos para sua vida e trabalho, representar pensamentos e sentimentos, reinterpretar representações e reconstruí-las para poder recontextualizar as situações em práticas pedagógicas com os alunos. (ALMEIDA, 2007, p. 160).

Conforme Almeida (2007), faz-se necessário que se criem situações de formação onde os educadores possam incluir o uso das tecnologias disponíveis em atividades educacionais de modo que se vivencie as linguagens culturais advindas da modernização caracterizada pela cultura digital. No mesmo sentido Sacristán (1998) corrobora fazendo um alerta de que o currículo deve apoiar a construção de conhecimentos a serem considerados importantes para o desenvolvimento do sujeito. Logo, entende-se que o docente deve refletir sobre sua formação, bem como sobre os conceitos reflexivos de uso de tecnologia que podem corroborar para sua futura prática enquanto pedagogo, possibilitando a ressignificação de sua postura enquanto educador de maneira a acompanhar as transições que o setor educacional perpassa, devido ao avanço da ciência e tecnologia.

6 Considerações finais

A preocupação com a formação inicial do pedagogo para o uso das tecnologias torna-se uma exigência da sociedade contemporânea do século XXI. Nesse sentido, os cursos de pedagogia participantes da pesquisa necessitam rever sua forma de preparar o pedagogo para essa formação, de maneira que atenda as exigências da cultura atual de acordo com os documentos oficiais de ensino e às concepções que consideram o processo histórico cultural que a sociedade atual vivencia.

As concepções evidenciadas nos currículos das IES apresentam medidas paliativas como condução estrutural e técnica de desenvolvimento de um curso, ao deixar aos formadores dos futuros pedagogos a escolha por conduzir práticas e metodologias de ensino que contribua para que os estudantes tornem-se alfabetizados tecnologicamente, pois o ensino sobre o uso consciente e com objetivos voltados para a construção e (re) elaboração do conhecimento científico deve perpassar por todos os âmbitos de formação do curso e não se limitar a uma ou duas disciplinas, ou seja, fazer parte do dia a dia de formação do professor, como algo intrínseco à cultura digital, que possa estar em sintonia com a nova forma de organizar, viver e conviver em sociedade.

Nesse processo de formação os futuros pedagogos poderão vivenciar a concepção reflexiva crítica que os possibilitam questionar sobre o uso consciente das tecnologias digitais da informação e comunicação a serviço do processo de ensino e aprendizagem vivenciado no âmbito educacional. Do mesmo modo essa concepção reflexiva crítica contribui para sua futura prática em relação ao uso das tecnologias em sala de aula.

7 Referências

ALMEIDA. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. Bianconcini (Org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. Curitiba: IBPEX, 2006.

CANDAU, V. M. F. **Tecnologia educacional: concepções e desafios**. Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisas São Paulo, SP: 2006.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. **Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, agosto/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>>. Acesso em: 04 de julho. 2019.

KENSKI, V.M. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A.M.P. de (Org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

_____. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On The Orizon – Estados Unidos – NCB University Press, v.9, n.5, Oct., 2001

SAMPAIO, M. N.; LEITE, S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VALENTE, J.A. Por quê o computador na educação. In: VALENTE J.A. (Org.). **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.

MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO AMBIENTE AVA: RELATO DE UMA PROFESSORA

Judith Ferreira da Silva
judyferreira.prof@gmail.com
Neila Andrade Tostes López dos Santos
neilandradetostes@gmail.com

Resumo: Este artigo foi desenvolvido numa perspectiva qualitativa do tipo exploratória, num referencial teórico Histórico Cultural. Traz um relato de experiência sobre os movimentos da formação continuada de uma professora no curso “Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA no contexto da Aprendizagem e Avaliação” oferecido no ano de 2012 pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande Mato Grosso do Sul, pela Divisão de tecnologia. Como objetivo, buscou-se relatar os movimentos da formação na modalidade em Educação a Distância de uma professora; e abordou concepções de formação continuada a distância. Como referencial trouxe os conceitos de formação continuada a distância, o uso da web 2.0 e os movimentos de formação na cultura digital. Diante das propostas de formação continuada na modalidade a distância, o curso relatado proporcionou conhecimentos para o uso das tecnologias em sala de aula, possibilitando ao educador tornar-se alfabetizado tecnologicamente, no qual além de conhecer o uso técnico das tecnologias compreende o conceito de integração das mesmas na prática em sala de aula para que corroborem com a construção de conhecimento do aluno. Como resultado destacou-se que a educadora se propôs em realizar as atividades do curso de maneira a disseminar o que aprendeu, no qual cumpriu seu papel de CPTI e ao mesmo tempo iniciou o processo de imersão na cultura digital por meio dos movimentos de integração das TDIC. Sinalizou a importância deste curso ser oferecido a todos os educadores da rede municipal de ensino para que se propicie caminhos que os conduzam a alfabetização tecnológica e ao aprimoramento da sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação Continuada a Distância. Web 2.0. AVA.

1 Introdução

A constituição de cultura na sociedade acontece em meio as significações e valores que damos aos objetos e as ações humanas. Neste sentido a cultura se consolida num processo histórico vivenciado onde o sujeito produz, reproduz, emprega sentidos, significados e valores aos objetos e símbolos. Neste viés a cultura se ressignifica mediante aos novos sentidos que depositamos às evoluções dos objetos e ações de acordo com o seu aprimoramento, como por exemplo a ciência e tecnologia. Então a cultura se constitui um “conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2005, p. 34).

As tecnologias vêm tomando espaço na sociedade contemporânea por conta dos seus avanços e aprimoramentos, anteriormente apenas produzia-se informações, e essas produções eram limitadas e reproduzidas por um determinado grupo. Hoje, o advento da Web 2.0 possibilitou ao sujeito produzir, reproduzir, disseminar, ressignificar as informações, bem como se comunicar com todos e com tudo ao mesmo tempo, com o auxílio da internet e da web semântica.

Atualmente a tecnologia encontra-se em vários segmentos da sociedade e proporciona para os seres humanos comodidade, facilidade, rapidez e dinâmica nas informações, no modo de produção, de vida e de comunicação. Neste viés a cultura se ressignifica e nos leva ao seu constante aprimoramento, momento histórico este vivenciado pela cultura digital.

Este artigo apresenta um estudo de cunho exploratório, no qual é trazido um relato de experiência de uma professora vivenciado num curso de formação continuada a distância, pesquisa desenvolvida na perspectiva qualitativa, cuja principal temática abrange a concepção de formação continuada a distância para o uso da Web 2.0 a favor da melhoria da prática pedagógica do educador em meio a cultura digital.

Evidencia-se que o aprimoramento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC - e o uso da web 2.0 vêm se ampliando no meio educacional, à medida que os alunos de hoje fazem parte dessa era tecnológica e que o uso desses recursos se torna práticas do dia a dia, ou seja, estão imersos nessa cultura.

Nesse sentido, o sujeito nascido na era digital interage com tranquilidade com os computadores, a internet, o celular, a televisão, entre outros instrumentos e/ou meios que fazem parte da sociedade atual, logo sua habilidade e aceitação para com as tecnologias fluem de forma natural. Marc Prensky (2001) denomina essa geração de “Nativos Digitais”, pois dominam toda a linguagem dessa era.

Compreende-se, portanto, que esses indivíduos têm muita facilidade de interagir com as diversas mídias fora do processo pedagógico, assim, surge a preocupação com o aprendizado do estudante. Pois mesmo com esta facilidade e convivência do aluno com o mundo digital, as práticas pedagógicas perpetuam-se com o uso de recursos tradicionais como o quadro negro e o giz, como principais instrumentos no processo de aprendizado, deixando o aluno à margem de sua realidade.

A questão emergente, que decorre dessa realidade, é a preocupação de como os educadores estão interagindo com essas tecnologias e fazendo uso das mesmas no processo pedagógico e se eles fazem a integração desses recursos ao currículo escolar, pois no momento atual os alunos que ingressam nas escolas são os “nativos digitais”. Com base no exposto, questiona-se sobre como o uso dos recursos tecnológicos podem contribuir de maneira qualitativa no processo de aprendizado do estudante.

Conforme a Secretaria de Educação a Distância (2005), a melhor forma de ensinar é aquela em que se assegura ao aluno o desenvolvimento de competências e autonomia para a busca de compreensões, produção de ideias, ações criativas e colaborativas de forma que o mesmo possa lidar com a sociedade atual.

Dentre as TDIC surge a Web 2.0 para evolucionar a Web 1.0, que na educação estimula o sujeito a ser autor e/ou coautor do seu aprendizado. A Web 2.0 torna-se um instrumento imprescindível na formação dos educadores, pois possibilita a alfabetização tecnológica do professor e ao mesmo tempo diminui o distanciamento da realidade do aluno.

Dando continuidade à formação dos professores para a apropriação do conhecimento de uso das tecnologias e integração em suas práticas pedagógicas, este artigo apresenta um relato de experiência vivenciado no curso “Ambiente virtual de aprendizagem – AVA no contexto da aprendizagem e avaliação”, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - Divisão de Tecnologias (SEMED/DITEC) em 2012, no Estado de Mato Grosso do Sul, que teve como objetivo promover a formação de professores formadores e multiplicadores para o uso das tecnologias.

Este curso enfatizou o uso das ferramentas de aprendizagem da Web 2.0 e foi oferecido no modelo Híbrido, presencial e a distância, com intenção de contribuir para a qualificação do CESPTec (Coordenador de Suporte Pedagógico da Escola) atualmente conhecido como Coordenador Pedagógico de Inovação e Tecnologia (CPTI), a fim de torná-lo capaz de multiplicar a fluência tecnológica no âmbito escolar de sua atuação (DITEC, SEMED, 2011).

Nesta perspectiva, foi esboçado algumas considerações para responder à questão: O oferecimento do curso “Ambiente virtual de aprendizagem – AVA no contexto da aprendizagem e avaliação”, adaptado à realidade atual, pode ser oferecido para todos educadores da rede municipal de ensino? Essa formação, na modalidade a distância, promove a alfabetização tecnológica do professor?

Essa pesquisa foi organizada a partir dos seguintes objetivos: relatar os movimentos da Formação Continuada a Distância de professores; apontar concepções de tecnologias educacionais e web 2.0; investigar se houve contribuições na formação continuada a distância realizada no curso.

A fundamentação desta pesquisa baseou-se no método crítico, ancorada numa metodologia histórico cultural. Nesse paradigma, buscou-se apresentar considerações sobre a modalidade de formação continuada a qual será apresentada no próximo item.

2 Referencial teórico

Formação Continuada a Distância de professores.

A Educação a Distância - EAD tem a finalidade de democratizar, enriquecer e dinamizar o campo da educação desde a graduação até a formação continuada de professores, e também o objetivo de aprimorar e fundamentar a prática pedagógica por meio dos cursos de Extensão em Educação. Conforme Moran (2005) existem cuidados prévios necessários a um bom curso a distância, segundo ele:

Um bom curso a distância valoriza não só os materiais feitos com antecedência, mas como eles são pesquisados, trabalhados, apropriados, avaliados. Traça linhas de ação pedagógica maiores (gerais) que norteiam as ações individuais, sem sufocá-las (MORAN, 2005, p. 148).

EAD é uma modalidade de ensino na qual os professores e alunos podem ou não estar juntos fisicamente, mas conectados ou interligados por uma rede de internet com auxílio de recursos tecnológicos. Isso ocorre em momentos presenciais, semipresenciais ou em ambientes virtuais de aprendizagem.

Moran (2005, p. 01) define a Educação a Distância:

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Deste modo, a educação a distância em ambientes on-line, digitais e interativos de aprendizagem consiste em romper com as distâncias espaços-temporais e viabilizar recursos, conexões e trajetórias que permitem a disseminação de informações e tarefas definidas pelos programas de EaD propostos nos últimos anos.

A formação e a educação continuada vêm aperfeiçoar o professor e inseri-lo no mundo em que vive atualmente. Contudo, não basta o mesmo realizar cursos, participar de palestras ou cursar especializações que não contribuam para sua prática pedagógica, porque a intenção da formação continuada é incentivar o educador a procurar novas possibilidades de dinamizar e qualificar sua prática em sala de aula.

Esta formação deve estar aliada a uma problemática ou projetos que são desenvolvidos em escolas para atender um ensino de qualidade. Não se pode caracterizar a formação continuada como acúmulo de cursos realizados, mas sim como um trabalho de reflexão de sua prática e de interação com o conhecimento atual (NÓVOA, 1992).

Logo, a formação a distância ganha visibilidade e respeito quando ela promove uma formação colaborativa e interativa com o conhecimento pretendido. Segundo Almeida (2003, p. 10) os ambientes virtuais de aprendizagem são:

[...] sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Permite integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interação entre pessoas, objetos e conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que o participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional.

Neste sentido faz-se necessário uma abordagem conceitual sobre o uso da web 2.0 como estratégia relevante que contribui para a alfabetização tecnológica e construção do conhecimento científico e tecnológico.

As Tecnologias Educacionais e a WEB 2.0.

A conquista e avanço das tecnologias trouxeram mudanças culturais e sociais na sociedade. Na educação tais mudanças provocam rupturas no uso dos recursos tradicionais, como giz, quadro negro, lápis, borracha, caderno e livros, levando o educador à utilização e integração das novas tecnologias em decorrência do seu uso acelerado pela sociedade moderna (MORAN, 2005).

A integração das tecnologias como TV, vídeos, computadores e Internet ao processo educacional, pode promover mudanças bastante significativas na organização e no cotidiano da escola e na maneira como o ensino e a aprendizagem se processam, se considerarmos os diversos recursos que estas tecnologias nos oferecem [...] (PRATA, 2002: p. 77).

Neste sentido são consideradas tecnologias educacionais, o computador, o DVD, a televisão, a máquina fotográfica, o celular, o data show, entre outros existentes no meio educacional escolar, como meios tecnológicos mais acessíveis tanto no meio familiar como no âmbito educacional. Estes recursos além de possuírem imagens e áudio, transmitem e compartilham diversas informações que o mundo disponibiliza além de contribuir para o desenvolvimento das relações sociais entre estudante/professor, estudante/sociedade e estudante/acesso às informações.

Essas novas mídias e tecnologias ajudam as crianças a familiarizarem-se mais cedo com o mundo virtual, possibilitando seu aprendizado, tanto em termos tecnológicos quanto em relação à abstração de conceitos. Tecnicamente munem a criança de conhecimento de mundo e de artefatos que a sociedade cria para se comunicar, trocar informações, facilitar tarefas, armazenar dados. Quanto a abstração leva a criança a estabelecer relações entre diferentes áreas, elaborar conceitos e hipóteses, fazer comparações, pesquisar informações, etc. (DANNENBERG, 2012. P. 26).

Conforme o autor o advento das novas tecnologias tem significado positivo no processo de aprendizado, facilitando a interação da criança com a sociedade e promovendo o estabelecimento de relações com diferentes áreas. Estas tecnologias permitem ao indivíduo o acesso ao conhecimento de maneira dinâmica e sem fronteiras, possibilitando ao mesmo o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos científicos.

Como as tecnologias estão em constante evolução e aprimoramento, surgem diversos softwares e Websites, que além de reproduzirem imagens e áudios também possibilitam ao sujeito a mesma interação, no qual permite levar a informação para dentro da casa do cidadão e ao mesmo propicia a possibilidade de produzir e reproduzir conteúdo.

Novos recursos de elaboração, interação e colaboração passam a integrar essa nova Web, que passa a ser chamada de Web 2.0. Este termo, criado por Tim O'Reilly (2005) configura uma mudança para uma Internet como plataforma, além disso é um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma.

O “fenômeno” da Web 2.0 nos oferece escritórios virtuais, sites de compartilhamento de fotos, vídeos, áudio e slides, espaços para a escrita cooperativa ou colaborativa, uma profusão de comunidades virtuais e redes sociais e até uma Segunda Vida (Second Life) virtual. Suas interfaces incluem blogs, wikis, contentsindication (RSS), tag-basedfolksonomies, social bookmarking, compartilhamento de mídias, redes sociais e outros recursos (GROSSECK, 2009, p. 113).

Observa-se que a Web 2.0, torna-se um mecanismo de promover a interação do conhecimento/informação com o sujeito, ou seja, de proporcionar uma atividade de colaboração, (re) produção, construção em rede, onde o usuário participa interagindo com o ambiente.

Considerando tais contribuições teóricas, observa-se que esta nova plataforma de web, que possibilita ao usuário a publicação online sem a necessidade de criação de páginas ou de servidor, reforça o nível de interação social online, promovendo o desenvolvimento do espírito crítico. Com isso surge a possibilidade da criação de ambientes virtuais de aprendizagens, estes que corroboram para o desenvolvimento e aprendizagem do conhecimento de maneira interativa e colaborativa possibilitando ao sujeito estudar e aprender na modalidade semipresencial e/ou a distância.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa desenvolveu-se na metodologia qualitativa do tipo exploratória numa perspectiva histórico cultural, onde se tem uma visão de um todo a ser analisado. Reforça as contribuições de uma formação continuada na modalidade a distância para a atualização do professor que se encontra num momento histórico em que o conhecimento científico e tecnológico vem avançando e se dinamizando por conta do modo de viver e conviver em meio a cultura digital.

Com isso a pesquisa apresenta um relato de experiência de uma professora que realizou o curso de Formação Continuada a Distância oferecido pela Secretaria de Educação do Município de Campo Grande – MS, denominado “Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA no contexto da Aprendizagem e Avaliação”, tinha por finalidade promover a fluência tecnológica dos Coordenadores de Tecnologias e Inovações, com o interesse de formador multiplicador formadores para o uso das tecnologias (SEMED/DITEC, 2011).

Realizou considerações sobre web 2.0, formação continuada a distância uso e integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação com o intuito de responder à questão: O oferecimento do curso “Ambiente virtual de aprendizagem – AVA no contexto da aprendizagem e avaliação”, adaptado à realidade atual, pode ser oferecido para todos educadores da rede municipal de ensino? Essa formação, na modalidade a distância, promove a alfabetização tecnológica do professor?

Nesse viés a pesquisa foi disposta pelos seguintes objetivos: relatar os movimentos da Formação Continuada a Distância de professores; apontar concepções de tecnologias educacionais e web 2.0; investigar se houve contribuições na formação continuada a distância realizada no curso.

4 Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA no contexto da aprendizagem e Avaliação: Relato de uma professora

As tecnologias digitais da informação e comunicação estão presentes em todos os setores da sociedade humana e, neste sentido, o setor educacional mobiliza-se diante da necessidade da escola em atualizar-se para formar seus professores para ter condições críticas e reflexivas em relação aos conceitos de utilização e integração das novas tecnologias. Tais tecnologias podem atuar em prol do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, principalmente, aquelas que favoreçam as interações colaborativas entre alunos e professores por meio de metodologias que propiciem a participação, a criatividade e a autonomia dos alunos na busca e na produção do conhecimento. Conforme salienta Mercado (1999, p. 62):

A incorporação das novas tecnologias no processo educativo permite estabelecer laços de cooperação e coordenação interinstitucional em distintos âmbitos, com objetivos de oferecer um ambiente de trabalho cooperativo entre as instituições participantes de maneira a atingir a familiarização e incorporação destas tecnologias à prática educativa, propiciando o reconhecimento de sua importância como instrumento capaz de enriquecer as metodologias que incentivem a participação, a criatividade, a colaboração e a iniciativa entre alunos e professores.

Mediante o que foi estabelecido para o desenvolvimento do curso no ambiente AVA, considerou-se que o curso, “Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA no contexto da Aprendizagem e Avaliação”, foi proposto com a finalidade de propiciar uma formação continuada aos Coordenadores de Suporte Pedagógico de Tecnologia – CSPTEC, profissionais da educação vinculados à escola como formador e multiplicador para o uso das tecnologias educacionais (SEMED/DITEC, 2011).

Os CSPTEC eram professores que atuavam na gestão do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, nas escolas municipais de Campo Grande/MS. Eles tinham como principal função colaborar no processo de aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino – REME por meio da utilização das tecnologias, bem como proporcionar à comunidade escolar a fluência tecnológica necessária à sociedade contemporânea. Atualmente utiliza-se a nomenclatura CPTI – Coordenador Pedagógico de Tecnologias e Inovação.

As propostas de atividades eram iniciadas na modalidade presencial, baseavam-se em leituras e textos teóricos (as vezes extensos), discussões e reflexões sobre o assunto que se materializavam em escritas de textos ou debates em fóruns. Os técnicos orientavam em como realizar as atividades que poderiam ser feitas a distância, as quais tinham prazo de postagem, e toda proposta tinha como objetivo ser desenvolvida como estratégia e/ou atividades que poderiam ser aplicadas aos alunos da rede municipal enquanto regente ou como sugestões de atividades aos educadores da escola.

Os professores poderiam elaborar atividades envolvendo todos os eixos científicos, entretanto essas atividades deveriam ter como base uma ferramenta de aprendizagem da Web 2.0. Essas ferramentas não poderiam se repetir e nem ser igual ao do colega cursista, ou seja, logo compreende-se que a intenção era em divulgar as possibilidades de uso de diversas ferramentas que a web 2.0 disponibiliza em rede.

As vezes a concretização dessas atividades se tornava exaustiva, pois a leitura dos textos era longa e abarcava muitas horas das noites ou finais de semanas, entretanto a vontade de aprender e se atualizar era maior que as leituras a serem realizadas.

A troca de experiências no uso das ferramentas de produtividade da Web 2.0, bem como as diversas possibilidades de condução de atividades cujo objetivo era estimular a construção de conhecimento do aluno e sua autoria no próprio aprendizado proporcionou uma visão crítico reflexiva de uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Os relatos de experiências dos colegas de curso proporcionaram um leque de opções, reflexões, reorganização e prática enquanto educador e coordenador de tecnologias e Inovação - CPTI. Uma das experiências vivenciadas neste curso foi uma atividade realizada no site gratuito WEBNODE, sendo denominada de “Formação continuada de professores para o uso das ferramentas educacionais do LINUX”.

A maioria dos professores de uma escola da rede municipal de ensino tinham dificuldades em utilizar o sistema operacional LINUX, então a proposta de formação baseou-se em produção de atividades, as quais os alunos poderiam realizar neste sistema operacional que contribuiriam para a autoria do seu próprio aprendizado, bem como para torna-los pesquisadores. Como exemplo de atividade desenvolvida com recursos da web 2.0, tem-se a atividade realizada com a utilização da ferramenta Wikipédia, onde os alunos precisavam postar textos desenvolvidos e formatados no writer (editor de texto do Linux) acerca de determinado assunto científico.

Foi montado um planejamento de como o curso seria desenvolvido e as propostas de atividades foram postadas nesse website, os professores participantes (um total de 12) acessavam para tirar suas dúvidas acerca da realização das atividades, dias de encontros presenciais, dicas de uso das ferramentas e temas que poderiam adequar as atividades a serem elaboradas.

Nota-se que, tanto enquanto aluna do curso AVA como enquanto coordenadora de tecnologias, a formação continuada desde curso pôde contribuir para a disseminação do conhecimento e uso das ferramentas de produtividade da Web 2.0, tornando a utilização da tecnologia um recurso inerente da cultura vivenciada, essa denominada de cultura digital.

5 Resultados e discussões

A sociedade contemporânea, caracterizada por mudanças decorrentes da cultura digital, inspira os educadores a buscar fluência tecnológica e saberes sistematizados, por meio da pesquisa, autoria e da aprendizagem coletiva e autônoma. Conforme Demo (2008), a pesquisa, elaboração, (re) construção, de conhecimento fazem parte do aprender bem, não sendo mais somente aulas, conforme o autor este conjunto de possibilidades fazem parte do advento da web 2.0.

Nesta perspectiva faz-se necessário que a prática pedagógica dos professores seja contextualizada com teorias e práticas que propiciem momentos de pesquisa, estudos e produções de textos clássicos e multimodais, possibilitando a aprendizagem autônoma que favoreça o processo de interação, cooperação, colaboração e autoria.

Em relação ao relato de experiência, observou-se que por meio da formação continuada a distância o curso “AVA” tornou-se importante como instrumento para viabilizar a alfabetização tecnológica em relação a utilização dos recursos da web 2.0. Percebe-se que a educadora conseguiu atingir o objetivo do curso, ao ponto que deseja que os educadores se tornem fluentes tecnologicamente e que consigam disseminar esse conhecimento.

Demo (2008, p. 7) entende que a fluência tecnológica:

Vai muito além de saber usar na posição de consumidor de programas e informações. Atinge os patamares da criação de informação, busca semântica de informação, formação de autoria. Assim, podemos entender fluência tecnológica como habilidade minimalista de digitar texto, navegar na internet, conhecer comandos repetitivos, mas igualmente como exigência rebuscada de dar conta de empreitadas não-lineares interpretativas, nas quais a postura é de sujeito participativo/reconstrutivo.

Neste sentido, observa-se no relato que a professora consegue atingir essa fluência, pois ela reconhece a importância do entendimento da teoria, a realização das atividades e principalmente coloca em prática sua experiência de uso e integração das tecnologias ao currículo escolar.

A modalidade de formação continuada a distância possibilitou a educadora continuar estudando e colocar em prática as ações de um curso que vivenciava ao mesmo tempo em que exercia a função de CPTI, nesse sentido entende-se a importância de promover formações nessa modalidade de ensino.

Conforme supracitado no arcabouço teórico do capítulo 2, Moran (2005) reitera a importância dos cursos de modalidade a distância que possibilita o ensino mesmo sem a presença física de um educador, por meio de tecnologias disponíveis na modernidade. Entretanto o educador precisa compreender a responsabilidade de realizar um curso nessa modalidade de ensino, pois a cobrança de estudos e participação também é uma forma de garantir que todos os cursistas realmente vivenciem de maneira integral a formação pretendida.

6 Considerações finais

Analisando o objetivo do curso, podemos dizer que foi alcançado, pois criar uma cultura de aprendizagem tecnológica pautada nos recursos da web 2.0, de maneira interativa e colaborativa, que traga sucesso na prática pedagógica do educador, requer muitas formações continuadas, pois as tecnologias e as formas de cultura vão se modificando de maneira dinâmica.

Diante da necessidade de atualizar e acompanhar os avanços tecnológicos, a formação continuada à distância torna-se um dos meios importantes para atingir um grupo expressivo de docentes, principalmente em serviço, e contribuir com a qualificação dos mesmos para a apropriação das tecnologias e conseqüentemente para uma ressignificação da ação docente em sala de aula acompanhando a cultura digital.

Assim espera-se que esse tipo de formação continuada na perspectiva de integração de tecnologia ao processo pedagógico envolva todos os professores da educação básica do município de Campo Grande - MS. Verifica-se importância de acompanhar as evoluções da ciência e tecnologia, bem como de proporcionar aos alunos a iniciação à programação e robótica (como aponta a última atualização da Base Nacional Comum Curricular, 2017) de forma que possam estar sempre aprimorando e acompanhando as questões emergentes do processo histórico vivenciado.

Portanto, a formação continuada a distância para o uso das tecnologias se torna estratégia relevante quando o profissional se habilita a atualizar e aprimorar seu conhecimento. Essa formação também corrobora com um novo olhar para a aprendizagem, pois a cultura digital consubstancia para que essa modalidade de ensino aconteça de maneira fluente e dinâmica. Pois hoje o sujeito se encontra imerso nas linguagens que regem as tecnologias digitais da informação e comunicação, basta o sujeito conscientizar-se dessa nova forma de organização da sociedade e fazer uso dos benefícios que as TDIC podem proporcionar ao desenvolvimento e construção do conhecimento científico, principalmente no âmbito escolar.

7 Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Desafios e possibilidades da atuação docente on-line. PUC. In. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP: PUC, 2003

BRASIL. **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2005.

DEMO, P. Habilidades do Século XXI, **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/342/artigo-1.pdf> Acesso em: 2 de agosto 2019

DANNENBERG, Vânia Luísa De Campos. **As mídias na educação infantil**: estudo de caso nas escolas municipais de Taquari. 2012.

GROSSECK, Gabriela, MARINHO, Simão Pedro P, TÁRCIA, Lorena. Educação a distância baseada na Web 2.0: a emergência de uma Pedagogia 2.0 **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM** • V. 12 • N. 19 • 111-123, JAN.-JUN. 2009: IN COUTINHO, Clara P.

Web 2.0 tools in pre-service teacher education programs: an example from Portugal. In: ECEL 2008 – European Conference on e-learning, 7., Agia Napa, Chipre, 2008.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORAN, J. M. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: ALMEIDA, E. B.; MORAN, J. M. (Orgs) “**Integração das Tecnologias na Educação**”. Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Brasília, 2005.

_____, J. M. **O que é educação a distância**. Disponível em:
<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dis.htm>.> Acesso em 12 agosto 2019.

_____. **Educação a distância hoje no Brasil**. Disponível em: http://www.igpeabirus.com.br/redes/form/post?topico_id=8241 . Acesso em 20 julho 2019.

MORAES, S. A. de; TERUYA, T. K. Paulo Freire e formação do professor na sociedade tecnológica. **Simpósio de Educação: formação de Professores no contexto da Pedagogia histórico-crítica**. Cascavel, 2007. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simpósio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/64%20Sonia%20Algusta%20de%20Moraes.pdf>. Acesso em: 25 julho 2019.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. O’Reilly, Tim (2005)

What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software Disponível em: <http://oreillynnet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> Acedido a: 17/04/2007. acesso em 13 de agosto 2019.

PANISSI, Fernando. Ainda não entendeu o que é a web 2.0? A gente explica!. G1: **O Portal de Notícias da Globo**. TIRA-DÚVIDAS. Disponível em: <<http://colunas.g1.com.br/tiraduvidas/2007/06/06/ainda-nao-entendeu-o-que-e-a-web-20-a-gente-explica/>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

PRATA, Carmem Lúcia. Gestão escolar e as tecnologias. In: ALONSO, Myrtes. et al. **Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2002.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Disponível em: <http://moodle.semed.capital.ms.gov.br/moodle/mod/page/view.php?id=964&inpopup=1> Acesso em: 28/07/19

SEMED/DITEC. Projeto – Curso: **Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA no contexto da Aprendizagem e Avaliação**. Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS, 2011.

SILVA, Judith Ferreira da. **Formação do pedagogo para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação: marginalização e inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO BASE DE FORMAÇÃO DE ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: UMA PESQUISA NAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPEd (2013-2017)

Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério
valdeniaeleoterioufms@gmail.com
Maria Cristina Lima Paniago
Cristina@ucdb.br

Resumo: O tema abordado no artigo é o estado do conhecimento como base de formação de mestrandos e doutorandos nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu. O objetivo geral foi mapear o que foi produzido sobre educação e tecnologia nas três últimas reuniões nacionais da ANPEd (2013-2017) no GT-16, intitulado Educação e Comunicação. A pesquisa é de natureza qualitativa, tipo estado do conhecimento. Esse modelo de pesquisa tem caráter bibliográfico, nos permite o aprofundamento do campo teórico, acompanhar as transformações sociais e de que modo isso reflete no campo educacional. Adotamos como critério a leitura dos resumos dos trabalhos. A análise nos possibilitou perceber que em 2013 o foco das pesquisas era investigar as práticas, os diálogos e as interações com as mídias, com filmes e redes sociais. No ano de 2015 os trabalhos estavam voltados para a compreensão da produtividade e do discurso do sujeito, sua prática e a escuta em relação a essa nova cultura digital, a cibercultura. Já em 2017 a maioria dos trabalhos aborda a prática e a formação de professores para o uso das tecnologias nos diferentes contextos. Finalizamos ressaltando a relevância dos Programas de Pós-graduação stricto sensu adotarem em suas atividades a construção do estado do conhecimento para a formação de mestrandos e doutorandos. Esse tipo de pesquisa permite-nos apropriar do embasamento teórico e dos conhecimentos produzidos num determinado tempo e comparar sua evolução ou retrocesso em outro tempo/espaço. Essa ação/reflexão nos permite evoluir enquanto pesquisador, enquanto ser social.

Palavras-chave: Pós-graduação em Educação. Formação. Estado do Conhecimento.

1 Introdução

O artigo traz como tema o estado do conhecimento como base de formação dos programas de pós-graduação stricto sensu: uma pesquisa nas reuniões nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2013-2017). A pesquisa é o resultado final das atividades de mestrado da disciplina pesquisa em educação de um programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade da rede privada da região centro oeste. Durante o semestre 2019.1 foram nos apresentados nas aulas do programa de Pós-Graduação em Educação diversas obras de autores como Lessa Manoel (2017), Santos (1999) e Martins (2016) dentre outros, que abordavam a relevância das pesquisas científicas educacionais para o desenvolvimento da sociedade. De posse desse entendimento, fomos provocados pelos professores da disciplina a construir o estado do conhecimento.

Objetiva-se com essa pesquisa mapear o que foi produzido sobre educação e tecnologia nas três últimas reuniões nacionais (2013-2017) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, no Grupo de Trabalho 16, intitulado "Educação e Comunicação".

Trazemos como objetivos específicos: Verificar se nos resumos das produções acadêmicas é descrito pelos autores o título, o objetivo geral, palavras chaves, abordagem e metodologia; Pesquisar a participação dos autores com relação ao gênero, região, número de Programas de Pós-Gradua-

ção em Educação, quantidade de trabalhos apresentados e agências financiadoras; Analisar quais trabalhos se aproximam do tema da dissertação em construção intitulada: “Cyberstalking” e suas implicações no espaço escolar.

2 Estado da arte e/ou conhecimento: conceito e relevância

Segundo pesquisas científicas educacionais os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de universidades públicas e privadas do Brasil têm adotado como parte do processo de formação de mestrandos e doutorandos a leitura de obras que lhes permitam entender o que é pesquisa? O que é ser pesquisador? Qual a relevância da sua pesquisa para a sociedade? O que o levou enquanto sujeito a buscar essa formação?

O desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica/reflexiva se faz necessário para que o acadêmico possa compreender a relevância da construção da base, do alicerce de sua pesquisa, o estado da arte e/ou conhecimento. Sobre o estado da arte Romanowski e Ens (2006, p. 39) falam:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Segundo as autoras, este tipo de trabalho nos permite entrar em contato com as inquietações que vêm permeando o universo educacional tais como: as temáticas mais abordadas, os procedimentos metodológicos empregados, contribuições alcançadas no campo teórico, bem como possíveis lacunas existentes que servirão como ponto de partida para novas pesquisas. O que coincide com a opinião de Messina (1998, p. 1) quando fala “ [...] Em um Estado da Arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática”.

Percebemos no meio acadêmico nos primeiros meses cursando o mestrado que é frequente a dúvida sobre o que diferencia um estado da arte para o estado do conhecimento, para Romanowski e Ens (2006, p. 39) “[...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento”. Assim percebemos que a construção do estado da arte é mais complexa e compreende a pesquisa em vários setores e com diferentes produções como artigos, teses e dissertações dentre outros. Os dois levantamentos têm caráter bibliográfico e são relevantes para o aprofundamento do campo teórico do tema a ser pesquisado e possuem características de inacabamento, segundo Teixeira (2006, p. 63):

(...) as pesquisas sobre o Estado da Arte ou do Conhecimento estão sempre inconclusas, uma vez que não podem ser finitas (ter término), levando-se em consideração, principalmente, o movimento ininterrupto da ciência, que se vai construindo ao longo do tempo, privilegiando ora um aspecto, ora outro, em constante movimento. E nesse interlúdio, os conceitos sofrem mutações, devido às intervenções do próprio conceito de campo e, conseqüentemente, dos autores nele inseridos.

Por esses modelos de pesquisas apresentarem característica de inconclusão, notamos a relevância que o pesquisador demarque um determinado espaço de tempo para que ocorra a investigação, uma vez que a produção do conhecimento está em constante movimento, surgindo novas temáticas, novos conceitos, novos autores. Essas transformações nos fazem refletir enquanto pesquisadores no quanto é desafiador ter embasamento sobre os conhecimentos já inseridos na sociedade e de que forma iremos trilhar novos caminhos em busca do novo, do desconhecido.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa é qualitativa, bibliográfica do tipo estado do conhecimento. O lócus da pesquisa é ANPEd, que há 41 anos vem contribuindo de maneira significativa na divulgação e no debate de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Pós-Graduação stricto sensu com o objetivo de incentivar e divulgar a pesquisa na área educacional.

Durante trinta e cinco dias selecionamos e analisamos produções acadêmicas nas três últimas reuniões nacionais da ANPEd (2013-2017), no Grupo de Trabalho 16, intitulado educação e comunicação. A escolha do GT se deu por aproximação do tema da minha dissertação de mestrado que vem abordando a problemática das implicações do cyberstalking no espaço escolar.

O cyberstalking é um fenômeno, denominado por Reno (1999) como a prática de perseguir, assediar e molestar de forma intermitente e continua uma pessoa através da internet, que surge nessa nova cultura digital, denominada por Lévy (1999) de cibercultura. Esse grupo possui uma diversidade de produções educacionais sobre o uso das tecnologias nos mais diferentes contextos na atualidade e esse foi um dos critérios adotados de escolha.

Foram-nos apresentados pelos professores da disciplina a importância dos elementos que deveriam conter em um resumo de artigo para a compreensão do leitor e a partir de nossas vivências nas aulas escolheríamos quais deles fariam parte da nossa pesquisa. Em seguida, criamos o modelo de duas tabelas no programa word e inserimos as categorias e os dados coletados que serão apresentados em forma de gráficos pela delimitação do número de páginas do artigo.

Foram analisados os resumos de 60 trabalhos completos, total das três reuniões últimas reuniões (2013, 2015, 2017). Adotamos como critério a leitura dos resumos dos trabalhos. Para Ferreira (2002, p. 269) “[...] o resumo permite outras descobertas, se lido e interrogado para além dele mesmo, quando lido numa prática criadora vivida fora dos preceitos previstos pelo autor do resumo”.

Iniciamos pela 36ª reunião nacional da ANPEd, que foi realizada na Universidade Federal de Goiás no campus de Samambaia entre os dias 29 de setembro e 2 de outubro do ano de 2013. O tema da reunião foi o Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. Essa reunião encerrou um ciclo histórico de reuniões nacionais da ANPEd que aconteciam anualmente passando a ser bienal.

Em seguida investigamos a 37ª reunião, realizada na cidade de Florianópolis na Universidade Federal de Santa Catarina, nos dias 4 e 8 de outubro do ano de 2015. O tema escolhido foi: Plano Nacional de Educação: Tensões e Perspectivas para a Educação Pública Brasileira.

A última reunião da ANPEd nacional a ser analisada é a 38ª, realizada na Universidade Federal do Maranhão, na cidade de São Luis, ocorreu de 1 a 5 de outubro do ano de 2017. O tema escolhido foi: Democracia em Risco: A Pesquisa e a Pós-Graduação em Contexto de Resistência.

4 Resultados e discussões

Para que o leitor tenha compreensão de como os dados foram coletados até chegarmos ao resultado final para análise, construção e leitura dos gráficos, apresentaremos a seguir o modelo das duas tabelas elaboradas para a pesquisa.

Quadro 1: 36º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - GT16 – Educação e Comunicação

CÓDIGO	TÍTULO	AUTOR (ES)	GÊNERO	IES	REGIÃO	FIANCIAMENTO

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nas publicações ANPEd (2013/2015/2017).

A primeira tabela continha o código/ número do trabalho apresentado, o título do artigo, autores, gênero dos participantes, instituições de ensino superior, regiões nas quais essas instituições estavam inseridas e agência financiadora da pesquisa. Resaltamos que o número de autores será maior que o número de trabalhos uma vez que o evento permite que os artigos tenham na sua construção mais de um autor.

Quadro 1.1: 36º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) GT16 – Educação e Comunicação

CÓDIGO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR (ES)	PALAVRAS CHAVE	OBJETIVO	ABORDAGEM TEÓRICA	METODOLOGIA

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nas publicações ANPEd (2013/2015/2017).

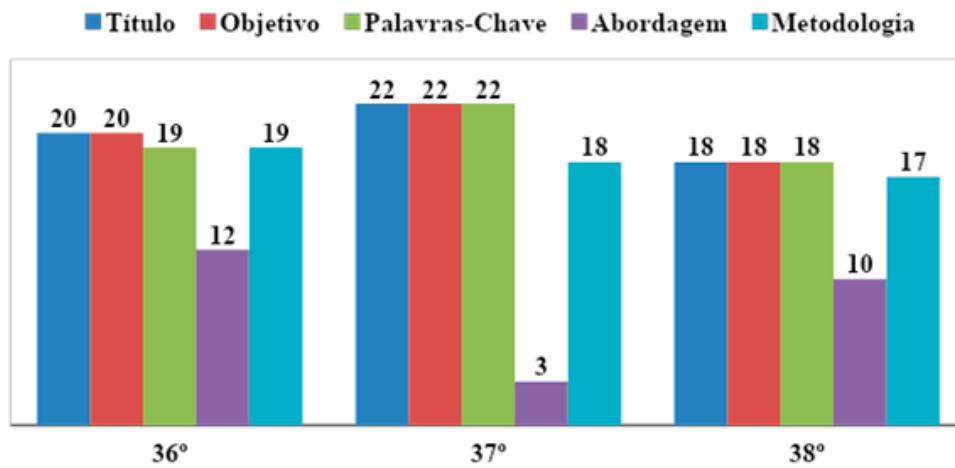
A segunda tabela continha os mesmos três primeiros elementos tais como o código de identificação/número, título do trabalho e autores. Esse critério de identificação dos trabalhos facilitou a investigação devido à forma que ela foi organizada. Os outros itens acrescentados foram as palavras-chave, o objetivo geral, a abordagem teórica e a metodologia. Para cada reunião utilizamos os dois modelos de tabelas. Os resultados serão apresentados a seguir.

No ano de 2013 a maioria dos pesquisadores teve como objetivo investigar as práticas, os diálogos e as interações dos sujeitos com as mídias, através de filmes e redes sociais. Em 2015 os trabalhos estão voltados para a compreensão da produtividade e do discurso do sujeito, sua prática, e a escuta em relação a essa nova cultura digital, a cibercultura. Percebemos que na 38ª da ANPEd que o GT-16 apresentou um número significativo de trabalhos que aborda os processos formativos, experiências e as práticas dos professores para o uso das tecnologias nos diferentes contextos.

A formação inicial e continuada de professores tem sido foco de inúmeras pesquisas científicas educacionais dentro e fora do país e isso se deve as transformações sociais provocadas por essa nova cultura digital. Torna-se urgente ter um novo olhar para educação de modo que a formação de professores seja pensada a partir da realidade vivida pelos sujeitos.

Figura 1

Os resumos possuem Título, Objetivo, Palavras-Chave, abordagem e Metodologia?

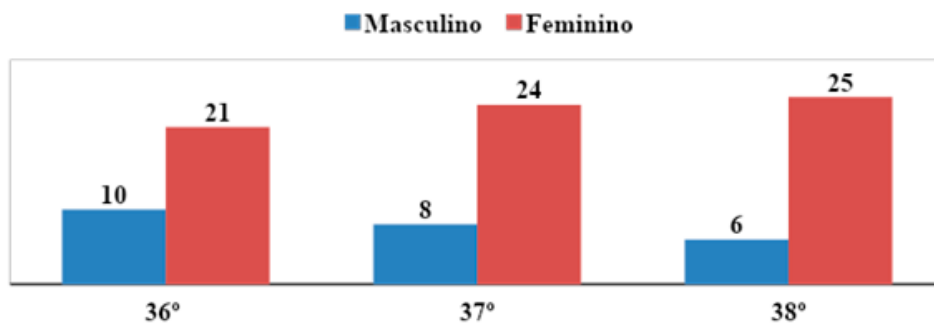


Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados das reuniões nacionais da ANPEd (2013/2015/2017)

Dos 60 trabalhos analisados na 36°, 37° e 38° reuniões nacionais da ANPEd todos apresentam nos resumos título e objetivo geral. Na 36° reunião 1 trabalho não apresenta palavras-chave. Na 36° reunião 8 trabalhos não possuem abordagem teórica, na 37° o número sobe para 19 trabalhos, na 38° esse número cai para 8 trabalhos. Somando as três reuniões 6 trabalhos não apresentam metodologia.

Figura 2

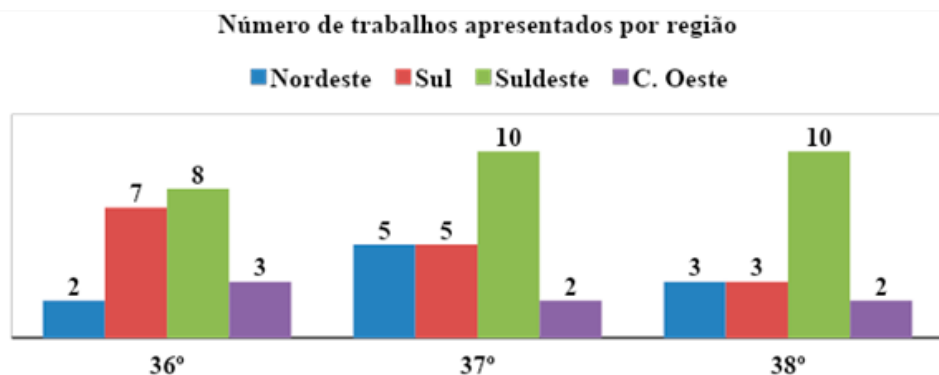
Gênero dos Participantes



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados das reuniões nacionais da ANPEd (2013/2015/2017)

O número de pesquisadores soma o total de 94, sendo 24 do sexo masculino e 70 do sexo feminino. O universo da pesquisa em educação na área de ciências humanas nesse espaço/tempo da pesquisa é de maioria feminina.

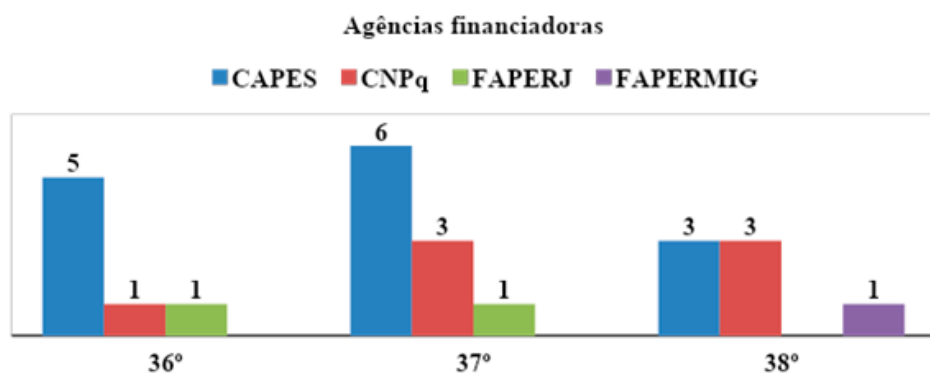
Figura 3



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados das reuniões nacionais da ANPEd (2013/2015/2017)

Foram apresentados 60 trabalhos completos nas três últimas regiões da ANPEd. A região sudeste aparece no gráfico com o maior número de pesquisas totalizando 28 trabalhos, seguida da região sul com 15, a nordeste com 10 e a centro-oeste com 7 trabalhos. A região norte não teve representatividade nas três últimas reuniões nacionais.

Figura 4

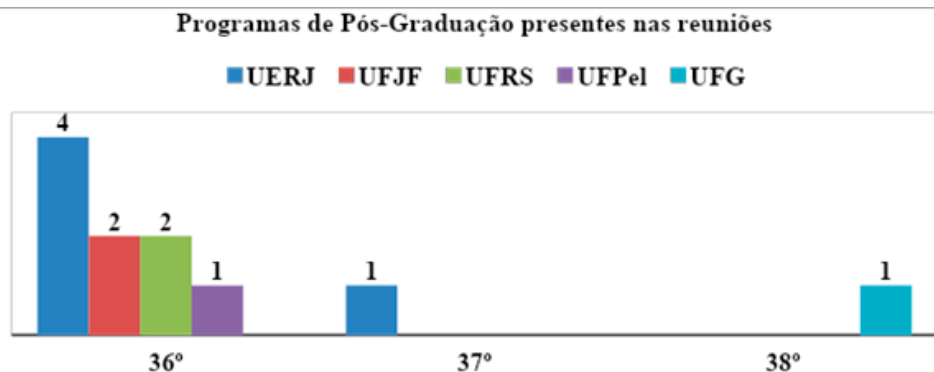


Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados das reuniões nacionais da ANPEd (2013/2015/2017)

Das 60 pesquisas apresentadas nas três reuniões nacionais apenas 24 delas são financiadas. Sendo 14 financiadas pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, 7 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, 2 pela Fundação Carlos

Chagas Filho de Amparo à Pesquisa de Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ e 1 pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPERMIG.

Figura 5



Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados das reuniões nacionais da ANPEd (2013/2015/2017)

Cinco programas de pós-graduação estiveram presentes nas reuniões; o da Universidade Federal do Rio de Janeiro com 4 pesquisas, da Universidade Federal de Juiz de Fora com 2 pesquisas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com 1, da Universidade Federal de Pelotas com 1 e da Universidade Federal de Goiás com 1 pesquisa.

5 Considerações finais

A pesquisa nos possibilitou perceber que em 2013 o foco dos trabalhos era investigar as práticas, os diálogos e as interações com as mídias, através de filmes e redes sociais. Em 2015 os trabalhos estão voltados para a compreensão da produtividade e do discurso do sujeito, sua prática, e a escuta em relação a essa nova cultura digital, a cibercultura. Já em 2017 a maioria dos trabalhos aborda a prática e a formação de professores para o uso das tecnologias nos diferentes contextos.

O número de trabalhos apresentados, nas três últimas reuniões nacionais da ANPEd (2013, 2015, 2017), totaliza 60 pesquisas. Dos resumos analisados, 35 deles não apresentam abordagem teórica, 6 a metodologia e 1 as palavras-chaves. Essa fase da coleta de dados nos fez refletir sobre a importância desses elementos estarem presentes no resumo de forma clara facilitando a leitura, a pesquisa em si.

Das 60 pesquisas, apenas 24 são financiadas: 14 pela CAPES, 7 pelo CNPq, 2 pela FAPERJ e 1 pela FAPERMIG. A região Sudeste se destaca no cenário da pós-graduação, seus pesquisadores estiveram presentes nas três últimas reuniões com 28 trabalhos, já a região norte não teve representatividade nos últimos anos nesse grupo de trabalho. Em relação ao gênero, dos 94 pesquisadores, 70 são do sexo feminino e 24 do sexo masculino. Somente 5 programas de pós-graduação foram representados; UERJ, UFJF, UFG, UFPel e UFRS.

Não encontramos nenhum trabalho que abordasse o tema cyberstalking no GT-16 e isso reforça a nossa tomada de decisão de desenvolver uma pesquisa que amplie o debate para sensibilização desse fenômeno que segundo pesquisas científicas educacionais já está presente no universo

das relações escolares. Por outro lado, nos apropriamos de referenciais teóricos sobre cibercultura e formação docente que serão utilizados na construção da dissertação.

Finalizarmos ressaltando a relevância dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* adotarem em suas atividades a construção do estado do conhecimento para a formação de mestrandos e doutorandos. Esse tipo de pesquisa permite-nos ter uma visão ampla dos conhecimentos que foram produzidos sobre a temática escolhida, nos inseri na prática da pesquisa, fazendo-nos evoluir enquanto pesquisador na percepção de possíveis lacunas que merecem ser investigadas contribuindo significativamente com a evolução científica no campo educacional para o desenvolvimento da sociedade.

6 Referências

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, 2002.

Lessa Manoel, Bianca Correa; SILVA, Renato da; OLIVEIRA Cristina de. Ciência, conhecimento e paradigma: uma reflexão sobre a produção científica na atualidade. **Almanaque Multidisciplinar** de Pesquisa, ano IV, v. I, p. 11-191, 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 34 ed. São Paulo, 1999.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, 2016.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Ibero Americanos para Educación, La Ciencia y La Cultura. In: **Reúñion de Consulta Técnica sobre Investigación em Formación del Profesorado**. México, 1998.

RENO, J. **Relatório sobre cyberstalking**: um novo desafio para a aplicação da lei e para a indenização. 1999. Disponível em: <<http://www.clintonlibrary.gov/assets/storage/Research%20-%20Digital%20Library/ClintonAdminHistoryProject/11-20/Box%2015/1225098-justiça-apêndice-b-vol-2-3-4.pdf>>. Acesso: 4 jul.. 2019

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1999.

TEIXEIRA, Célia Regina. O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de pós-graduação em Educação: Currículo (1975 – 2000). **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**. São Paulo, 2006.

SALAS VIRTUAIS NO ENSINO POR INVESTIGAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Neila Andrade Tostes López dos Santos
neilandradetostes@gmail.com
Shirley Takeco Gobara
shirley.gobara@ufms.br

Resumo: Este trabalho de pesquisa tem por objetivo apresentar a análise do processo de elaboração de uma sala virtual para aplicação de uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) ocorrida durante uma formação continuada, oferecida a professores de ciências dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campo Grande/MS. A pesquisa-formação foi a metodologia adotada com foco na formação continuada de professores em que foi articulado o uso de ambiente virtual nas aulas de ciências. Para a coleta de dados utilizamos as entrevistas e as gravações realizadas durante a formação. Após as análises dos dados, os seguintes resultados foram evidenciados: os professores de ciências participantes da pesquisa não tiveram problemas para elaborar as suas respectivas salas virtuais e afirmaram que passaram a utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem em sua prática pedagógica. Entretanto o uso sistemático da sala virtual depende, exclusivamente, do professor, de seu planejamento e da forma de abordagem que ele utiliza na sua prática. Concluímos que a formação possibilitou a integração das tecnologias ao currículo de ciências numa perspectiva investigativa.

Palavras-chave: Formação de Professores. Sequência de Ensino Investigativa. Ambiente Virtual de Aprendizagem.

1 Introdução

No contexto atual, as recentes demandas da sociedade reivindicam mudanças na forma de atuar do professor, principalmente para o uso das tecnologias, pois vivemos em um momento com muitas possibilidades, facilidades de comunicação e de acesso à informação, potencializadas pelos meios digitais e redes de comunicação via internet. Essas tecnologias devem, portanto, favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Algumas escolas se dispuseram a utilizar os recursos tecnológicos, mas somente os recursos não são suficientes para que elas possibilitem e contribuam para o processo educacional, é necessária uma formação para os professores se apropriarem desses artefatos e de metodologias que venham oportunizar o uso dessas tecnologias para o ensino e a aprendizagem de acordo com as exigências da atual sociedade da informação.

Entretanto, para que essas mudanças venham a acontecer é preciso repensar a formação de professores, no sentido de oferecer condições ao docente de usar os recursos tecnológicos em sua prática com vistas a contribuir para a aprendizagem dos alunos.

[...] O não domínio desses recursos impede o avanço do professor em termos de refletir sobre as possibilidades de aplicações pedagógicas e de compreender onde, como e porque utilizá-lo. Daí resulta a importância da capacitação desenvolver-se na articulação entre o domínio do computador, com as teorias educacionais que permitam identificar concepções subjacentes e possíveis implicações pedagógicas (ALMEIDA, 2000, p. 65).

Diante dessas questões, tanto o domínio dos recursos tecnológicos como a metodologia que sustentam sua prática pedagógica são relevantes na formação dos professores. Nesta perspectiva, as escolas têm o desafio de incorporar em seu ambiente educacional, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que poderão proporcionar o acesso às informações e à construção do conhecimento na atual sociedade.

Considerando-se que na maioria das formações iniciais, o uso das tecnologias como meio para auxiliar o processo educacional tem sido insuficiente, propusemos um pesquisa-formação direcionada aos professores de ciências para o uso do ambiente virtual MOODLE¹, a partir da construção de salas virtuais para serem utilizadas na elaboração de Sequências de Ensino Investigativas (SEI). Essa pesquisa justifica-se pelas dificuldades relatadas pelos professores nos acompanhamentos pedagógicos em integrar à sua prática as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nessa pesquisa, contamos com a participação de nove professores voluntários de ciências que foram entrevistados acerca dos conhecimentos sobre os ambientes virtuais, ensino de ciências e suas dificuldades, além da prática pedagógica.

O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de elaboração das salas virtuais e as Sequências de Ensino Investigativas durante a formação dos professores.

Essa formação possibilitou a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na prática pedagógica, mas somente a “integração” não significa mudança nas práticas docentes, por isso, a proposta foi de promover o ensino por investigação, como uma abordagem didática associada às salas virtuais. Em nossas reflexões, o foco da questão de pesquisa que buscamos responder foi: Quais são as possibilidades e os desafios de uma formação continuada, para provocar mudanças na prática pedagógica no sentido da ação investigativa dos professores de 6º ao 9º ano da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande?

Para responder essa questão de investigação, realizamos uma pesquisa que foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa com base nos pressupostos da pesquisa-formação, a qual considera que “os participantes se formam e a formação é desenvolvida mediante o desenvolvimento da pesquisa com e pelos participantes” (ALVARADO; PRADA, 2007, p. 7). No nosso caso, os participantes participaram do desenvolvimento da pesquisa, porém ela não foi realizada pelos participantes.

Os instrumentos analisados, nesta pesquisa, foram as gravações durante a formação, atividades realizadas pelos professores no MOODLE e um questionário no Google Drive², por meio da análise de discurso após a identificação das “unidades de análises e categorizações”. (MORAES; GALIAZZI 2013, p. 115).

Este artigo é um recorte do estudo em que apresentamos uma reflexão sobre a prática pedagógica dos participantes da pesquisa sobre o ensino investigativo e o uso das salas virtuais como meio auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

2 Referencial teórico

A formação de professores para o uso das tecnologias deve priorizar a utilização dos recursos com foco na aprendizagem dos alunos, apontando possibilidades e potencialidades que possam enriquecer as aulas de ciências.

Entretanto, para isso acontecer, precisamos repensar a formação de professores no sentido de possibilitar o uso dos recursos tecnológicos na prática docente, associado a uma proposta metodológica.

1 MOODLE – Modular Object Oriented Distance Learning – Sistema de Fonte Aberto de Gerenciamento de Curso, desenhado para ser compatível, flexível, e fácil de ser modificado. (MARTIN DOUGIAMAS, 2009).

2 O Google Drive é o novo serviço de disco virtual do site da Google, com 5 GB de espaço gratuito para seus usuários, permite o armazenamento de arquivos na nuvem.

Nesse sentido, diversos autores têm mostrado que os professores necessitam de ter domínio no uso educacional dos recursos tecnológicos, pois assim poderão entender como e por que utilizá-los, além de refletir sobre a sua prática pedagógica.

Em um levantamento que realizamos no banco de teses e dissertações da CAPES, encontramos artigos e dissertações sobre o uso do MOODLE como plataforma de cursos, nos anos de 2011 a 2013, porém, não encontramos nenhum trabalho sobre formação de professores de ciências para uso do MOODLE na elaboração de salas virtuais para o ensino investigativo.

Para a articulação entre os recursos, as teorias de aprendizagem e a construção de novos conhecimentos pelos alunos, utilizamos a metodologia investigativa com base nas Sequências de Ensino Investigativas (SEI), que é definida como:

[...] sequência de atividades (aulas) abrangendo um tópico do programa escolar em que cada atividade é planejada, do ponto de vista do material e das interações didáticas, visando proporcionar aos alunos: condições de trazer seus conhecimentos prévios para iniciar os novos, terem ideias próprias e poder discuti-las com seus colegas e com o professor passando do conhecimento espontâneo ao científico e adquirindo condições de entenderem conhecimentos já estruturados por gerações anteriores. (CARVALHO, 2013, p. 9).

As SEI, de forma resumida, são sequências de atividades (aulas) e nessa vertente podemos usar um ambiente virtual nas aulas, empregando como materiais textos, animações e simulações, de acordo com o tópico do programa escolar.

3 Procedimentos metodológicos

Para participar da pesquisa foram convidados, por e-mail, cerca de 230 professores. Deste montante, 20 demonstraram interesse e passaram pela entrevista, mas somente nove participaram da formação.

Iniciamos com a entrevista semiestruturada, elaborada em conformidade com os objetivos dessa investigação em que levantamos os dados relativos à formação inicial e continuada dos professores, uso das tecnologias e sua prática pedagógica no ensino de ciências.

Após a entrevista semiestruturada, os professores de ciências foram convidados a realizar uma formação continuada que foi o objeto de uma pesquisa de mestrado, com carga horária de 40 horas.

Os professores participantes da pesquisa vivenciaram uma formação a qual realizamos a integração das tecnologias digitais com uma metodologia para o ensino de ciências, por meio do ensino híbrido, com encontros presenciais e momentos virtuais. De acordo com (HORN; STAKER 2015, p. 53), a definição de ensino híbrido é

[...] um programa de educação formal, no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de ensino on-line. Nesta modalidade, o aluno exerce algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo, e as atividades são realizadas, pelo menos em parte em um local físico supervisionado longe de casa.

Esse foi o modelo adotado durante a formação, dessa forma, os professores puderam participar presencialmente e realizaram as atividades online, formato que possibilitou que os professores se ausentassem poucas vezes da escola.

A formação continuada, nos momentos presenciais, foi estruturada em cinco módulos que se alternavam em duas fases, a primeira se referia as ferramentas comunicacionais da plataforma MOODLE “software livre, que apresenta interfaces de comunicação e gerenciamento de informações que poderão mediar às atividades, tanto na modalidade presencial quanto a distância” (ALVES; BARROS; OKADA, 2009, p. 188), e a segunda fase era para conhecer as etapas da Sequência de Ensino Investigativa (SEI).

Realizamos a análise da formação de acordo com os objetivos estabelecidos em cada momento dos encontros presenciais.

No primeiro encontro, o objetivo foi apresentar a metodologia das Sequências do Ensino Investigativas e o uso do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE e suas interfaces comunicacionais. O segundo encontro apresentou como foco a promoção de uma reflexão a respeito das SEI e suas etapas, o conhecimento das interfaces comunicacionais do ambiente virtual de aprendizagem MOODLE e a elaboração de um tópico. No terceiro encontro, analisamos uma SEI procurando identificar cada etapa e de que maneira foi organizada. Na oportunidade, foi elaborado também um tópico no MOODLE com todos os recursos e atividades que os professores conheceram nos módulos anteriores. No quarto encontro, foram identificadas as etapas de uma sequência proposta pela pesquisadora, com atividades da SEI, utilizando as interfaces comunicacionais do MOODLE. No quinto encontro, foram apresentados os planejamentos individuais da SEI e das salas virtuais pelos professores, e o sexto encontro foi realizado com objetivo de apresentar um relato da aplicação da SEI com os alunos nas escolas, uma avaliação e uma reflexão com o grupo inicial, por meio de uma entrevista individual e um questionário online.

Nesse artigo, os dados aqui expostos são do grupo de nove docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Laboratório de ciências, em que são relatadas as dificuldades e desafios da docência em relação ao uso das SEI e do MOODLE para elaborar as salas virtuais.

4 Formação para professores de ciências

A formação para os professores de ciências ocorreu na Divisão de Tecnologia Educacional (DITEC) da Secretaria Municipal de Educação, acontecendo para um grupo no período vespertino, e outro no noturno, durante os meses de março, abril e maio de 2015. Depois de elaborar a sala virtual de acordo com a SEI, os professores teriam que aplicá-la nas respectivas escolas com seus alunos.

Todos os participantes da pesquisa desenvolveram uma sequência em uma sala virtual, porém somente uma professora aplicou a SEI com alunos do 6º ano do ensino fundamental. Isso ocorreu devido à greve desencadeada no final de maio, assim, os outros professores não chegaram a utilizar a SEI com seus alunos.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada e o formulário aplicado após a formação refletem como as escolas municipais utilizavam as TDICs nas aulas de ciências, as dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes em sua prática pedagógica.

Os resultados apresentados são referentes ao relato de uso da sala virtual associada à SEI dos nove participantes da pesquisa de mestrado.

5 Resultados e discussões

Para o recorte da pesquisa que constitui o objeto desse artigo, apresentamos os resultados do levantamento das expectativas em usar o ambiente MOODLE, e para nossa surpresa, os professores vislumbraram a possibilidade de trabalhar além do conteúdo dado em sala de aula, com atividades que os alunos poderiam realizar de suas casas, proporcionar mais autonomia e ainda motivar o aluno a estudar.

Em relação ao MOODLE, os professores afirmaram que o conheciam de formações que usavam essa plataforma, e que as dificuldades apresentadas por eles eram de gestão, adequação do tempo e interpretação do material. Nenhum dos entrevistados usava os ambientes virtuais de aprendizagem nas suas aulas, mas acreditavam na possibilidade de trabalhar conteúdos, além dos dados em sala de aula, com atividades online.

Achamos relevante citar os relatos da professora que aplicou a SEI com seus alunos, pois acreditamos que o fato dela ter vivenciado todo o processo da formação até a aplicação, teria muito a contribuir com os outros educadores.

Na discussão sobre a elaboração da sala virtual, a educadora expõe suas concepções sobre o ambiente.

MOODLE é direcionado para o ensino e aprendizagem, possui várias ferramentas que levam os alunos ao objetivo proposto (quando bem elaborada). Por meio deste ambiente o professor consegue acompanhar o empenho de cada aluno sendo seguro e restrito.

O MOODLE tem uma arquitetura que propicia o ensino e aprendizagem, pois

O desenho didático/pedagógico é toda a arquitetura (planejamento, produção e uso) de conteúdos e atividades síncronas e assíncronas, que estruturam processos de ensino-aprendizagem em ambientes online. Esses ambientes envolvem um conjunto de interfaces para socialização de informação e conteúdo de ensino e aprendizagem, sobretudo as interfaces de comunicação síncronas e assíncronas (ARAUJO; SANTOS, 2009, p. 236).

Os professores, quando utilizaram o MOODLE, já tinham realizado um planejamento prévio, especificando as ferramentas comunicacionais que seriam adequadas a cada atividade da SEI.

Durante a formação, a professora relatou sobre o uso do MOODLE na sua prática pedagógica e contestou:

A utilização do MOODLE nem sempre resulta em mudança das práticas pedagógicas, tudo irá depender do professor [...]. Quando eu acrescento o ensino investigativo ao MOODLE e faço um bom planejamento, isso caracteriza uma nova prática pedagógica.

Para a professora, o ambiente MOODLE não alterou sua prática pedagógica, neste sentido, a tecnologia foi ferramenta do fazer pedagógico.

Uma das dificuldades relatada pela professora sobre o uso do ambiente foi: “[...] lembrar algumas coisas, como: os ícones, ativar edição. São dificuldades de quem ainda não conhece, porém se você sempre utilizar, ele se tornará um grande aliado”.

A educadora concluiu que era o pouco uso deste recurso que a deixava com dúvidas na sua utilização, mas se tornaria fácil quando fizesse uso frequente da plataforma.

As interfaces do MOODLE são acessíveis, no sentido de serem fáceis de executar, pois o intuito é que seja um ambiente simples aos usuários, pela descrição da educadora, a plataforma não foi um obstáculo para sua prática, podemos dizer que um dos maiores entraves foram relacionados à SEI.

Dessa forma, o MOODLE no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a professora

“Possibilitou uma aula mais dinâmica e mais atrativa para os alunos”, ainda fala sobre as atividades, [...] presencial com atividades práticas e virtuais. Tentei utilizar o MOODLE como uma ferramenta que pudesse aumentar o tempo hábil que eu possuía com os alunos e, assim, pudesse complementar as ideias discutidas durante as aulas. Dessa forma, utilizei o MOODLE com os alunos na sala de informática e também de forma não presencial. Comentou também “que a sua Sequência foi melhor do que a do livro, pois tem a possibilidade de estabelecer link no ambiente MOODLE para realizar várias atividades, unindo teoria e a prática.

Na referência da professora sobre o MOODLE, percebemos certa confusão de conceito de presencial e virtual, ela utiliza um ambiente virtual, mas de forma presencial, isto é, ela e os alunos estavam juntos na sala de informática, utilizando o ambiente virtual, acredito que podemos dizer que as atividades eram online.

Para finalizar o tema sala virtual, a educadora sugere uma proposta de uso do MOODLE associado à metodologia de ensino investigativo que deveria ser implantada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

A professora encerra seu relato sobre o ambiente, citando-o como uma inovação na sua prática, mas com foco completo voltado ao aluno, por outro lado, iniciamos o percurso sobre a SEI que enriqueceu a discussão sobre sua elaboração e aplicação na escola municipal.

Em relação à elaboração da SEI, é necessário respeitar certos procedimentos como estar de acordo com o referencial da rede de ensino em questão, ter materiais didáticos para a problematização e promover momentos de discussão e argumentação dos alunos, por isso é indispensável o planejamento de todas as etapas para garantir sua aplicabilidade.

Levando em conta os planejamentos e as discussões sobre a SEI realizadas pelos professores durante a formação, pudemos pontuar alguns fatos relevantes que contribuíram para a prática docente.

Analisando a formação, percebemos nos depoimentos o interesse desses professores em trabalhar a SEI no ensino de ciências, mas sinalizaram que ainda estão presos à transmissão dos conteúdos do referencial curricular e não na construção do conhecimento.

Um fator importante que os professores levantaram na formação, é que, quando trabalham com problemas em sala ou no laboratório, acabam dando a resposta aos alunos, que é contrária à metodologia da investigação.

Uma dificuldade manifestada pelos professores durante a formação é o tempo que deveriam investir na proposta de uso da SEI, tanto para o planejamento quanto para o desenvolvimento e a aplicação da sequência.

6 Considerações finais

Ao considerar o relato dos professores, reconhecemos que a tecnologia não muda a prática pedagógica, o que muda é a abordagem e o direcionamento do professor em relação às tecnologias.

Constatamos que os professores não apresentaram dificuldades na identificação das ferramentas para criar uma sala virtual, pois já haviam realizado formações usando a plataforma MOODLE.

Verificamos também que as impressões quanto à formação foram bastantes favoráveis para o uso do MOODLE como um meio de mediação pedagógica, uma vez que acreditavam que o ambiente poderia complementar as aulas presenciais, pois o tempo da aula é insuficiente para cumprir com os conteúdos de Ciências da Natureza do Referencial da Rede Municipal de Ensino.

Acreditamos que a SEI no ensino de ciências, foi o grande diferencial da formação, pois os professores discutiram e fizeram suas reflexões a partir da prática voltadas a essa metodologia.

Foi notória a mudança de opinião e aceitação dos professores em relação ao uso da metodologia, e as reflexões realizadas por eles sugeriram que estão preparados para o uso do ambiente MOODLE e para o desenvolvimento da SEI.

Acreditamos que a formação dos professores deve integrar tecnologia e metodologia, assim nossa proposta foi trabalhar com uma abordagem investigativa para o ensino de ciências associada ao ambiente virtual MOODLE que possibilitou a aproximação com outras pesquisas que vêm se dedicando a esse campo de estudo.

7 Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. **O computador na escola: contextualizando a formação de professores - praticar e teoria, refletir a prática**. 2009. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca.cgd/239.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

ALVARADO PRADA, L. E. **Deveres e direitos à formação continuada de professores**. RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.7, n. 16, p. 1-13, ago./dez. 2007.

ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.). MOODLE: Estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

ARAÚJO; SANTOS. A Interface Glossário do MOODLE e Construção Interativa de Conteúdos Abertos em Cursos Online. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.). MOODLE: Estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

CARVALHO. A. M. P. de. **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

DOUGIAMAS; TAYLOR. MOODLE: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso moodle. In: ALVES, L.; BARROS, D.;

GOOGLE. Google APP, **DRIVE**. Disponível em: <https://www.google.com.br/>, acesso em 15 de junho de 2015.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. [Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro]. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAES & GALIAZZI (2013). **Análise Textual Discursiva** – 2. ed., Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2013.

OKADA, A. (Org.). MOODLE: Estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Maria Almeida
prof.mat.aninhaw2@gmail.com.
Gislaine Sartório Andrade
gislaine.sartorio@gmail.com

Resumo: Este trabalho trata da utilização de diferentes mídias na produção de narrativas digitais em uma relação com um teste de criatividade na elaboração de desenhos como disparador para as produções textuais. Nosso objetivo consiste em provocar discussões sobre a formação de professores no sentido de proporcionar vivências por meio dos processos formativos de modo a contribuir para a prática dos professores com a produção narrativas digitais. Desenvolvemos essa experiência com um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino - REME, onde atuamos na formação continuada no contexto as tecnologias educacionais. A partir dessas vivências percebemos a potencialidade do professor desenvolver espaços criativos de construção de conhecimento tendo as narrativas digitais como uma das atividades potencializadoras para as produções dos alunos.

Palavras-chave: Narrativas digitais. Formação de professores. Criatividade.

1 Introdução

O interesse pela escrita desse texto surgiu a partir de uma mescla entre as experiências de trabalho e leituras desencadeadas em movimentos de pesquisas, as quais desenvolvemos pelos programas de Pós-graduação em Educação Matemática e Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Em nossas vivências no âmbito da formação de professores para a utilização das tecnologias educacionais, utilizamos a produção de narrativas digitais entre outras propostas de formação desenvolvidas no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS.

Sendo assim, em nossa prática acadêmica recorreremos às narrativas como ferramenta de pesquisa, além disso, percebemos o potencial desse recurso no ensino aprendizagem.

Nessas experiências tivemos contato com estudos que apontam a narrativa como uma possibilidade de produção de significados, considerando que o sujeito reconstrói o pensamento no ato de narrar. Essas reflexões possibilitaram-nos utilização da narrativa no ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, esse trabalho consiste em uma reflexão sobre uma experiência com a construção de narrativas digitais no contexto da formação de professores, considerando que essas produções podem ser potencializadas, utilizando as diferentes mídias digitais para a produção de conhecimento.

No tópico dois descrevemos de maneira sucinta o referencial teórico-metodológico que embasou essa produção no tocante ao entendimento sobre a produção de narrativas. Organizamos este tópico da seguinte maneira: Narrativas no ensino, na aprendizagem e na pesquisa; Contribuições das narrativas no ensino aprendizagem e Diferencial das narrativas digitais no processo de construção do conhecimento e uma relação entre a produção narrativa e o desenvolvimento da criatividade. No tópico três: Uma experiência de produções de narrativas com professores da rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, nessa parte descrevemos o contexto de desenvolvimento do trabalho. No quatro discutimos as reflexões sobre os

resultados alcançados e finalizamos com as considerações e apontamentos acerca das contribuições dessa experiência para o contexto de formação de professores.

2 Referencial teórico-metodológico

2.1 Narrativas no ensino, na aprendizagem e na pesquisa

A narrativa constitui o meio de comunicação que faz parte das construções históricas desde os primórdios, de diversas formas. Inicialmente com a oralidade, onde eram contadas histórias de vida de grandes personagens, na forma manuscrita, com os registros em papiros, pedras e pergaminhos. Posteriormente surgiram as narrativas impressas, sendo a bíblia a primeira produção neste formato. Atualmente, as mídias digitais possibilitam a produção de diferentes modalidades de narrações. Essa diversidade proporciona o excesso de informação, visto que pode até dificultar a produção do conhecimento, diante de um vasto universo de informação disponíveis em textos não-lineares, principalmente na web.

Neste contexto, faz-se necessário refletir sobre as diferentes formas de produções narrativas, com vistas a potencializar a construção do conhecimento. A narrativa pode ser utilizada tanto na pesquisa como no ensino e aprendizagem. Cunha (1997) ressalta que as pesquisas qualitativas desenvolvidas no Brasil, principalmente na área educacional evidenciam a narrativa como recurso de pesquisa. A autora ainda ressalta sobre a relevância de se utilizar as narrativas no ensino e na aprendizagem, porquanto ao narrar o aluno produz novos conhecimentos sobre si na relação consigo e com os outros. Cunha (1997, p. 187) ainda afirma que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”.

Neste sentido, consideramos a importância de utilizar as narrativas na formação de professores, as quais se constituem “como processos e não como fim” Almeida (2010, p. 137), considerando que esses trajetos formativos são construídos pelos sujeitos, a partir de suas experiências. Dessa maneira, intencionamos refletir sobre as contribuições das narrativas como recursos para o ensino e a aprendizagem.

2.2 Contribuições das narrativas no ensino aprendizagem

Utilizar a narrativa na formação continuada pode proporcionar ao professor a reconstrução da própria identidade para reconhecer a contribuição das suas experiências no processo formativo. De acordo com Cunha (1997) o professor se reconstitui a partir da escrita da experiência. Sendo assim, organizar as “narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão”. Além de apenas orientar o professor para considerar o contexto do aluno, optamos em proporcionar espaços formativos onde o professor possa desenvolver a escrita narrativa e se sinta estimulado a produzir atividades semelhantes com os alunos.

Vale ressaltar que esta experiência se aproxima da concepção de Larrosa (2016, p. 99) como “algo que nos acontece, que nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma”. Assim, o aluno não transforma em conhecimento tudo que o professor ensina, mas constrói relações nas vivências que o provocaram a pensar e mexem com sua zona de conforto.

A narrativa, baseada em história de vida propicia ao professor evidenciar os conteúdos a serem trabalhados a partir das produções referentes às experiências dos alunos. De maneira semelhante, podemos explorar os conteúdos curriculares, a partir da produção de narrativas.

Neste sentido, a narrativa pode ser utilizada, primeiro, como ponto de partida no contexto da sala de aula, pois o professor pode solicitar que o aluno escreva sobre determinado conceito, antes mesmo de ter explicado o conteúdo. Esse tipo de atividade fornece ao professor, elementos sobre o conhecimento prévio do aluno. Em segundo, a produção narrativa pode ser utilizada no percurso de aprendizagem, tendo em vista que o aluno pode descrever a sua trajetória de aprendizagem, considerando que a cada percurso de escrita, cria relações acerca dos conhecimentos. Em terceiro lugar, a produção narrativa pode ser utilizada como elemento avaliativo, porquanto ao escrever sobre os conteúdos ministrados, o discente apresenta ao professor o que foi aprendido e o que ainda precisa revisado.

2.3 Diferencial das narrativas digitais no processo de construção do conhecimento

Na sociedade atual, estudos na área de linguagem, os quais remetem à produção de sentidos tem se propagado exponencialmente, uma vez que as pessoas dispõem de vários modos para se comunicarem, dessa forma, o avanço das tecnologias proporcionou transformações significativas nos modos de circulação das informações que interferiram na maneira de ler, produzir e de disseminar os textos na sociedade.

As narrativas digitais, conhecidas também como “Storytelling” contemplam essa dinamicidade, tendo em vista que emergem em um contexto de múltiplas linguagens, disponibilizadas nas mídias eletrônicas, impactando as relações de ensino e aprendizagem. Essa modalidade de narrativa apresentada em hipermídias reúne particularidades das produções tradicionais, podendo ser interativas, não lineares, pois proporcionam a troca de conhecimentos, autoria e ludicidade, bem como colaboram para o letramento digital e formação dos leitores e produtores de textos.

O letramento digital permite a interação do indivíduo com o mundo, por isso não se restringe somente na capacidade de manusear os recursos digitais, mas de adquirir habilidades inerentes às demandas sociais. Soares (2002, p. 151) define letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Destarte, o processo de leitura e escrita ultrapassa a organização de códigos e palavras porque apresentam diferentes performances sociais, exigindo do professor a revisitação de conceitos para compreender o contexto permeado pelas tecnologias digitais, e assim assumir o papel de mediador, enquanto o aluno, conforme Carneiro (2005), se posiciona como produtor de sua aprendizagem.

Essa complexidade com que o professor se depara, requer a apropriação pedagógica e tecnológica, além de considerar as questões sociais, existentes na sala de aula. Nesse sentido, Valente (2012, p. 68) designa “letramento digital” como o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação - TDIC no sentido de não ser um mero apertador de botão (alfabetizado digital), mas de ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais.

Portanto, as narrativas digitais são elementos pedagógicos relevantes para serem desenvolvidos em sala de aula, porquanto proporciona aos discentes a oportunidade de escolher o próprio caminho para construção do conhecimento, pois desenvolve a autoria, a reconstrução, a análise e a interação com outras pessoas. Dessa maneira, para que o professor utilize as narrativas na prática pedagógica, faz-se necessário que ele participe de experiências e formações que contemplem a produção de narrativas digitais.

Nesse prisma, abordaremos uma formação realizada com professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, na qual trabalhamos desde a construção histórica dos tipos de narrativas, até chegar nas digitais, finalizando com atividades que contemplaram produções de histórias com a utilização de vários recursos digitais.

2.4 Uma relação entre a produção narrativa e o desenvolvimento da criatividade

Sendo a narrativa parte da construção do conhecimento elaborado pelo aluno, consideramos também a produção de narrativas no processo de criação, por isso concordamos com Gotijo et al (2018) que considera que a criatividade pode ser desenvolvida em sala de aula desde que professor acredite nessa possibilidade. Os estudos desse pesquisador apontam para a importância da concepção do professor no desenvolvimento da criatividade de seus alunos.

Assim, se o professor acredita que a criatividade pode ser desenvolvida, provavelmente diversifica suas aulas a propõe momentos criativos com seus alunos, bem como lança desafios para que seus alunos possam criar os próprios caminhos para solucionar os problemas enfrentados.

Sobre a definição de Criatividade temos concepções de alguns autores, os quais acreditam que a criatividade é inata, apenas alguns possuem, outros que pode ser produzida desde que seja estimulada. Não pretendemos entrar nessa discussão, pois concordamos com Azevedo e Moraes (2012, p. 42) quando observam a necessidade de utilizarmos testes de criatividade no contexto pedagógico de forma que ultrapassem as “compatibilidades acadêmicas ou pessoais, tendo como pressuposto principal a identificação de lacunas e de potencialidades nas competências criativas avaliadas, para que a sua remediação ou promoção sejam possíveis”.

Essas autoras ainda ressaltam “a possibilidade de desenvolvimento da criatividade no âmbito educativo considerando que passamos grande parte de nossas vivências nas escolas. Dessa forma o espaço pedagógico se configura como um dos primeiros contatos sociais, um ambiente que pode ser explorado pelos professores como lugar de produção da criatividade.

A partir dos estudos de Paul Torrance; Azevedo; Moraes (2012) consideram que a criatividade pode ser desenvolvida no contexto pedagógico desde que sejam proporcionadas atividades para esse desenvolvimento. Gotijo et al (2018) consideram a existência de diferentes concepções de criatividade o que pode influenciar na metodologia utilizada pelo professor em sala de aula.

Se o professor acredita que a criatividade pode ser desenvolvida em processos, provavelmente irá proporcionar momentos de produção criativa de seus alunos diversificando os desafios propostos em suas aulas.

Por essa razão relacionamos um dos testes de Paul Torrance segundo as referências descritas, para complementar as escritas de narrativas como um disparador para as produções, conforme descreveremos no tópico quatro deste texto.

3 Uma experiência de produções de narrativas com professores da rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS

Com base nos apontamentos anteriores, desenvolvemos minicursos para serem ministrados no Projeto denominado “Diálogos em Educomunicação: rádio na escola”, realizado na Rede Municipal de Educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Este projeto objetiva oportunizar um canal

de comunicação entre os alunos e a comunidade escola, com vistas a valorizar e consumir a cultura sul-mato-grossense em todas as suas formas de expressão, (música, dança, teatro, artes visuais, literatura, entre outras), bem como favorecer a relação social entre os estudantes e o meio acadêmico, no sentido de aprimorar o manuseio das mídias, a qualidade da comunicação e da aprendizagem.

O minicurso “Produção de narrativas” foi oferecido aos coordenadores e professores que estão desenvolvendo esse projeto nas escolas. Os participantes utilizaram o Google sala de aula para realizarem as atividades no decorrer da formação. O Google Sala de Aula torna o ensino mais produtivo e significativo, de forma a simplificar o processo das tarefas, melhorar a colaboração e promover a comunicação.

Os professores podem criar turmas, distribuir tarefas, enviar feedback e ver tudo em um único lugar. O Google Sala de Aula é um recurso gratuito disponível na Web que permite a integração de outras ferramentas online como: o Google docs que pode ser utilizado para a produção de textos, o Google apresentações onde o aluno pode expor os resumos dos seus trabalhos, também é possível gravar áudio e enviar, entre outras mídias que podem ser utilizadas nesse espaço. Essa ferramenta é utilizada por diferentes instituições para o gerenciamento de atividade educativas, e por professores e formadores de diferentes níveis de ensino, uma vez que, qualquer pessoa que possua uma conta no Google pode utilizar esse recurso online.

Sendo assim, criamos um espaço online para desenvolver a formação, onde os cursistas acessaram o ambiente por meio de um código gerado pelo próprio Google sala de aula. Outra forma de inserir os alunos seria por convite via e-mail, porém utilizamos o código devido a praticidade, dado que o aluno acessa com rapidez, basta estar logado em seu Gmail.

Vale ressaltar que sempre utilizamos um disparador para a produção de narrativas, por exemplo, nas narrativas de história de vida o aluno pode escolher uma imagem que lembre um acontecimento em suas vivências, essa imagem pode ser da internet ou mesmo, a partir de revista e jornais. Outra possibilidade de despertar os participantes para a escrita seria a produção inicial com massa de modelar, pela qual os cursistas criam imagens enquanto imaginam a história que irão produzir e a posteriori constroem um texto, áudio ou vídeo que retrate a produção.

O benefício de se trabalhar com esse tipo de atividade é a infinidade de assunto que emergem das narrativas, pois o professor pode planejar outras aulas para explorar os temas elencados nas narrativas dos alunos e assim utilizar essas temáticas como condutoras nas sequências de conteúdos a serem trabalhados.

Outra possibilidade também é trabalhar com as narrativas temáticas em que o professor pode elencar os temas sobre os quais os alunos deverão escrever. Nesse caso, a narrativa pode ser utilizada em qualquer disciplina e permite que o professor perceba o nível de aprendizado em que seu aluno se encontra e pode direcionar seu planejamento de acordo com a realidade de sua clientela.

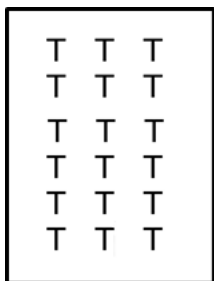
Sendo assim, segue uma reflexão sobre uma das produções desenvolvidas no âmbito dessa prática. Vale ressaltar que os nomes dos cursistas foram suprimidos, porque nossa intenção consiste em refletir sobre as potencialidades das narrativas digitais para o ensino e a aprendizagem, nesse caso optamos por ocultar o nome do autor da atividade analisada.

4 Reflexões sobre os resultados alcançados

Com o teste de criatividade desenvolvido a partir dos estudos de Torrance (1976) e correlatos, desenvolvemos essa proposta onde disponibilizamos gráficos com traços iniciais a partir da letra “T” conforme mostra a figura 1.

Nessa ocasião, os cursistas criaram desenhos aleatórios a partir de gravuras iniciais e em seguida foram orientados a criarem uma história para explicar o desenho produzido e partilhar com os demais utilizando recursos tecnológicos diversos. Essas atividades foram postadas no ambiente do Google sala de aula em um espaço que disponibilizamos para essa atividade.

Figura 1: Imagem da folha inicial disponibilizada aos cursistas



Fonte: elaborado pelas próprias autoras.

Qualquer gênero textual para desenvolver a atividade. Posteriormente, fizeram a adaptação. Esse elemento disparador impulsionou os participantes a produzirem uma narrativa, onde puderam escolher para o formato digital, utilizando diferentes mídias como: vídeos, áudios, scanners, docs, apresentações de slides, entre outros.

Neste sentido, observamos a importância de propor atividades contextualizadas aos alunos, pois os desafiam a irem além da produção linear, tendo em vista a escolha de qualquer forma de apresentação multimídia.

Desta forma, para Almeida e Valente (2012), as narrativas não são ideias livres, visto que englobam o saber, a racionalidade e a identidade de como as pessoas percebem o mundo. Portanto, essas são características marcantes das narrativas, porquanto o discente expõe as suas particularidades, oferecendo oportunidade para o professor conhecê-lo melhor. Existe hoje uma pluralidade de meios de produção de narrativas digitais; são elas: narrativas interativas, histórias digitais, relatos digitais, narrativas multimídias ou narrativas multimidiáticas, que permitem também a criação não linear das histórias.

Os cursistas criaram vídeos, escanearam desenhos e textos, gravaram áudios para a composição das histórias e as disponibilizaram no ambiente online, onde todos os participantes puderam visualizar e interagir com as produções dos colegas. Essa possibilidade de interação é uma característica das narrativas digitais, pois propicia o compartilhamento de experiências e amplia as oportunidades de produzir conhecimento.

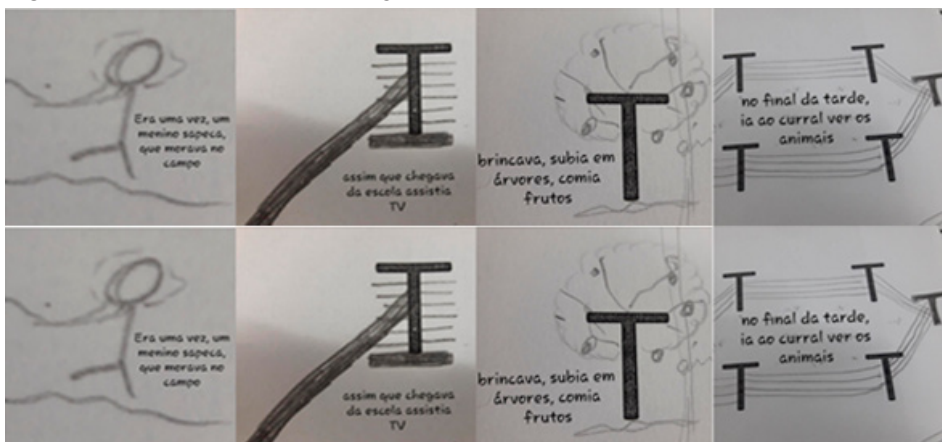
Figura 2: atividades postadas pelos cursistas no Google sala de aula



Print Screen retirado das atividades postada no Google Sala de aula, elaborado pelas próprias autoras.

Apresentamos a seguir a análise de uma produção realizada durante a formação optamos por essa produção digitalizada para facilitar a apresentação na escrita.

Figura 3: Atividade narrativas digitais



Print Screen retirado das atividades postada no Google Sala de aula, elaborado pelas próprias autoras.

O cursista é um professor que atua em uma escola do campo, e parece trazer traços de suas memórias em sua produção.

Vale ressaltar que a intenção de análise dessa atividade não consiste em interpretar o que o conteúdo apresentado pelo autor considerando que em cada leitura ocorre a produção de um novo texto visto que a perspectiva teórica que nos ampara se distancia da crença de que o texto carrega uma verdade absoluta a ser descoberta.

Podemos observar também o uso de elementos multimodais na composição do texto, nesse caso, o autor utilizou desenhos, texto verbal e convergiu a produção para linguagem digital. Este exemplo caracteriza-se como letramento digital, pois conforme Soares (2002) promove circunstâncias para que um indivíduo saiba fazer o uso social da leitura e da escrita, considerando as diferentes maneiras de registros e suportes que as tecnologias oferecem. Portanto, as características dinâmicas das narrativas digitais podem propiciar aos aprendizes atividades desafiadoras, de modo a desenvolverem a autonomia, a criatividade, e a aprendizagem coletiva.

5 Considerações finais

Ao desenvolvermos a formação descrita neste texto refletimos sobre as inúmeras possibilidades que ainda podemos desenvolver no contexto da formação continuada de professores. Quando relacionamos um teste de criatividade com a produção de narrativas digitais naquela prática, fomos surpreendidas com uma diversidade de produções em diferentes tecnologias. Os professores se mostraram envolvidos do início ao fim das atividades, interagiram nas produções, o que reforça nosso entendimento de que a criatividade pode ser desenvolvida se proporcionarmos momentos que saiam da rotina de leitura e discussão dos textos para uma composição entre as teorias e propostas práticas de aplicação das mesmas no contexto pedagógico.

Nessa ótica, consideramos que a utilização das tecnologias digitais na formação de professores para a produção de narrativas no contexto do ensino e da aprendizagem se configura com mais uma possibilidade de construção de conhecimento, visto que proporciona ao cursista, vivências que podem ser reproduzidas no contexto de sala de aula.

6 Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. .2012. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

AZEVEDO, I.; MORAIS, M^a F. Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: Um estudo português do Teste de Pensamento Criativo de Torrance em contexto escolar. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, n. 2, p. 41-55, 2012. Disponível em:<<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3055/3267>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CARNEIRO, M. L. F.; GELLER, M.; PASSERINO, L. **Navegando em ambientes virtuais: metodologias e estratégias para o novo aluno**. Material elaborado para o Curso de Formação em Serviço de Professores e Informática na Educação Especial. PROINESP/UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 81, v. 23, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302002008100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 jun. 2019.

TORRANCE, P. E. **Criatividade. medidas testes e avaliações**. São Paulo: IBRASA, 1976.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NUMA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA

Tuany Inoue Pontalti Ramos
tuanypontalti@outlook.com

Resumo: O presente artigo é resultado dos estudos realizados durante a disciplina de Formação de Professores, Prática Docente e Profissionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado -PPGE da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. O objetivo foi analisar o processo de desenvolvimento profissional docente, bem como a atuação docente, por meio dos textos utilizados na disciplina, promovendo uma reflexão sobre a minha autobiografia, contextualizada a formação de professores. Utilizei uma abordagem qualitativa e procurei abordar todos os assuntos que foram discutidos no decorrer da disciplina, dialogando com a minha trajetória profissional. Percebe-se que o desenvolvimento profissional docente está atrelado a um grupo de competências e saberes da profissão que consideramos essenciais para o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, tendo o conhecimento como base, o contexto dos alunos, as experiências, a reflexão contínua e consciência sobre a prática docente e na prática pedagógica o uso contextualizado da tecnologia nas aulas permite ao aluno uma aprendizagem significativa, não sendo considerada como a panaceia da educação, mas uma aliada.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Docência. Autobiografia.

1 Introdução

Na atualidade é notório o crescimento dos estudos de autores que discutem a base da formação dos professores e discutir os aspectos teóricos que englobam os saberes desta profissão promove condições para uma reflexão sobre a ação docente.

Diante do cenário atual, com novas exigências da sociedade o professor é considerado acima de todo trabalho, uma pessoa, que possui necessidades e demandas.

Atribuí a nomenclatura Desenvolvimento profissional docente, por transpor todo o processo de vida do professor, bem como uma formação permanente e constante, que é um campo amplo e diversificado. De acordo com a García (2009, p. 9):

[...] denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justa- posição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento docente engloba todos os processos de transformações dos professores, antes mesmo da graduação.

Neste artigo busco articular o desenvolvimento profissional docente ao meu processo de formação e constituição da identidade de professora, trazendo para a discussão os textos que foram trabalhados na disciplina de Formação de Professores, Prática Docente e Profissionalização no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado.

2 Concepções e dilemas sobre a docência

Da infância à juventude os educandos e educadores passam por tensões que surgem nos conflitos em diferentes contextos da vida humana, processos que podem ser positivos e/ou negativos que formam suas personalidades.

No âmbito da docência Cunha (1999) coloca três aspectos fundamentais: profissão, profissionalidade e profissionalização, que descrevo a seguir a partir da visão de Cunha (1999):

- a) A docência como profissão é o trabalho que os professores desenvolvem com marcas do “ofício, à ocupação ou ao emprego”.
- b) A profissionalidade é a profissão em ação, que abrange conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência, ligadas ao conhecimento de base (curricular, experiências, conhecimento dos alunos, da didática e dos contextos educativos), dentro desses aspectos está a reflexão que ocorre sincronicamente no processo de aprendizagem e da consciência.
- c) O professor relaciona o profissionalismo com a busca ao respeito e a dignidade no exercício da docência.
- d) A profissionalização é entendida como um conjunto de atividades, funções e saberes da docência.

Para Puentes, Aquino e Neto, (2009, p. 182). “a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências”.

Sob essa óptica, Veiga (2008, p. 14), aponta que “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

No trabalho docente existe a burocratização que interfere no desenvolvimento das questões pedagógicas de fato, para o momento do professor com seus alunos, dentro da sala de aula. Essa intensificação leva a outro patamar das atividades que cabem a esta profissão: o isolamento, devido ao fato de estar sozinho na sala de aula com seus alunos, lidando com sua autonomia para realizar os projetos, sendo pouco tempo de discussão coletiva. São inúmeros afazeres para realizar sozinho e em casa, muitas vezes abrindo mão de um momento com a família por precisar dar conta de finalizar um planejamento, um projeto, um relatório e muitos outros eventos.

Neste olhar, Cunha (1999, p. 140) coloca que “o professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas e muito pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos”.

Dentro desse cenário encontramos a identidade docente que é construída ao longo da vida do professor, fazendo parte do seu processo de profissionalização. García (2009, p. 11) aponta que a identidade “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

A identidade do professor vai sendo moldada à medida que eles descobrem a si mesmos como docentes, englobando toda bagagem que carregam. Reconheço a subjetividade que há na profissão docente, sendo complexo e às vezes impossível separar o eu pessoal do profissional. Conforme Nóvoa (2000, p. 17):

[...] A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis - nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Entendo que os processos teóricos e práticos são indissociáveis à formação dos professores, logo se constitui como um dilema a ser desmistificado. Nóvoa (1995, p. 25.) afirma:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Neste sentido, a reflexão é um processo que ocorre simultaneamente na vida do professor e estão ligadas as condições de trabalho do professor, também envolve aspectos emocionais e sociais que interferem diretamente na atuação do docente.

No processo de desenvolvimento profissional docente as transformações da sociedade fazem parte da docência, com isso o professor precisou aprender a usar os recursos tecnológicos na sua prática pedagógica, de maneira contextualizada.

O desenvolvimento profissional docente é o alicerce do presente trabalho e para dar continuidade nos estudos trago para discussão um pouco sobre a autobiografia como metodologia nas pesquisas e em seguida a minha história de vida.

2.1 Caminhos da autobiografia

Para Bueno, Shamlian, Sousa e Catani (2006, p. 387) “as histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos”.

A autobiografia como campo teórico investiga as histórias de vida escrita pelo autor como ator e sujeito da pesquisa de suas experiências vividas e em alguns casos chamada de biografia educativa, por trabalhar com a formação do sujeito.

Nos estudos sobre as histórias de vida Pineau (2006, p. 333-334) considera que:

Essas mudanças na pesquisa [...] impulsionou esse período de eclosão das histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente. Práticas existenciais de pesquisa-ação-formação, nas fronteiras das organizações, disciplinas científicas e técnicas do trabalho. [...] essa dinâmica de fundo utópico, porém vital, tomou inicialmente a forma de redes, depois de associações que, combinando encontros e produções, abriram os anos de 1990 como período de fundação.

Nesse sentido, as pesquisas com a autobiografia tiveram um avanço e vem ganhando força por trabalhar com as escritas da vida do outro e contribuir com experiências que os leitores podem se identificarem.

A autobiografia promove um ato de reflexão, ao ponto que retomamos os acontecimentos das nossas vidas que permite o refletir sobre si nos diferentes contextos históricos, conforme afirma Josso (2004, p. 58):

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências de que este conhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para ser um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

Nessa perspectiva, pensar na minha trajetória de vida me faz refletir sobre os diversos processos a que fui submetida, alguns bons e outros nem tanto. Tentei descrever as experiências que tenho vivido até o momento, porque somos sujeitos em constante mudança e é isso que me motiva: a possibilidade de transformação.

2.2 Meu caminhar para a docência

“Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua sendo milho para sempre”
Rubem Alves

Rubem Alves me leva a pensar no meu percurso para chegar ao Mestrado em Educação, assim como o milho de pipoca, eu também passei pelo fogo para ser moldada na profissional que sou hoje e acredito que sempre estamos em processo de mudança. Para Hagemeyer (2014, p. 440):

Os professores, como participantes e protagonistas das transformações contextuais e culturais contemporâneas, enfrentam processos inusitados de mudança em sua profissão, que têm requisitado mais das ciências coadjuvantes na formação para a educação escolar, e que têm oferecido suporte teórico às propostas curriculares e à função docente. Caracterizar as influências dos processos culturais nas práticas dos professores implica assim, considerar o lugar de onde falam, no embate entre valores morais tradicionais da modernidade, nos quais foram formados, e diante de novas necessidades da transição histórico cultural que atravessam [...].

Neste sentido, trago os processos do meu desenvolvimento profissional docente para ilustrar a minha formação.

Comecei a estudar quando tinha quatro anos e minha mãe me fez a seguinte pergunta: “Filha tem certeza que você já quer começar a estudar?”, respondi rapidamente que “sim” mesmo sabendo que teria que acordar às 04h30 todos os dias e andar 2 km para esperar o ônibus na beira do asfalto, por morar em uma fazenda, próxima ao Distrito de Itahum - MS, que tinha a pré-escola.

O ônibus me deixava na escola às 7h, o percurso era longo, eu sempre levava um edredom e um travesseiro para ir dormindo durante o trajeto.

Lembro-me de um episódio que minha mãe comprou uma enciclopédia sobre o corpo humano e contos clássicos de um vendedor ambulante e falou para eu e meu irmão (três anos mais velho que eu) aproveitarmos o tempo livre para estudar com aqueles livros. Eram livros de capa dura, coloridos e de tão complexos conteúdos, eu ainda estava aprendendo a ler, mesmo assim eu folheava os livros e me encantava. Esse foi um jeito que minha mãe encontrou de nos incentivar nos estudos.

Ainda na pré-escola aprendi a ler e minha professora me deu a oportunidade de ser a oradora da turma na formatura.

(Relato da autora)

Os relatos e histórias de vida são compreendidos por Bueno, Shamlan, Sousa e Catani (2006, p. 392) “como um campo de experiência e um instrumento de exploração formadora”. Neste sentido, a minha história permite uma reflexão sobre a minha formação.

Nos mudamos para o Distrito de Itahum-MS e fiz a antiga 1ª série. Eu morria de medo de ir à frente da sala para responder as contas de Matemática que a professora passava.

Fiz o 2º ano do Fundamental em Douradina-MS, moramos lá por um ano. Para escola eu e meu irmão íamos de bicicleta todos os dias, frequentava no período matutino o ensino normal e no vespertino eu ia para outra escola participar de atividades extracurriculares que eram oferecidas, gostava muito de desenho e pinturas, mas amava mesmo era o lanche.

Mudança novamente, fomos para uma fazenda próxima de Ponta Porã. Neste lugar a minha brincadeira favorita era “escolinha” com duas amigas, eu era a professora na maioria das vezes e o quadro negro era a janela de vidro de uma casa abandonada.

Toda a minha vida estudei em escola pública, meu Ensino Fundamental – Anos Iniciais somente o 3º e o 4º ano, fiz nesta escola. Minha sala era multisseriada, tinha duas turmas diferentes que estudávamos com a mesma professora. No período da tarde tinha aula de cultivo de hortaliças, adubo orgânico, culinária e ensino religioso.

Voltamos para Dourados, lá fiz o 5º ano em uma Escola Estadual, nela o ensino era muito difícil. Eu não estava conseguindo acompanhar a turma e minha mãe foi chamada para uma reunião para falarem sobre meu desempenho. Minha mãe teve uma conversa muito séria comigo e acabou prometendo me dar uma bicicleta nova se eu passasse de ano. Resultado: ganhei a bicicleta, eu e meu irmão íamos para escola com ela e um mês depois sofri um acidente, não muito grave, só alguns arranhões.

Sáímos de Dourados e fomos para uma fazenda próxima, o lema do ônibus continuava (desta vez eu estava um pouco mais velha e gostava de ficar na parte de trás do ônibus para pular quando o motorista passava pelas lombadas das estradas de terra), íamos de bicicleta eu e mais 4 pessoas para o local onde o ônibus nos pegava, nós deixávamos as bicicletas escondidas em um buraco na lavoura e seguíamos o resto do percurso no ônibus.

Iniciei o Ensino Fundamental – Anos Finais em Campo Grande - MS, em uma Escola Estadual, lá me inscrevi em um concurso da escola e uma vez ganhei um livro da nova gramática por ter escrito a melhor carta da escola. Sempre sentei perto da mesa dos professores, eu gostava muito de ajudá-los, em alguns anos ganhei a liderança da sala, participava dos conselhos de classe com todo o corpo docente.

Ainda nesta escola eu e uma amiga fomos convidadas a sermos representantes da rede pública de ensino nas reuniões do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, mas não entendíamos claramente qual era nossa função naquelas reuniões, participei por pouco tempo.

(Relato da autora)

Para Bueno, Shamlan, Sousa e Catani (2006, p. 403) “quando se trabalha com memórias e narrativas e se advoga que as autobiografias favorecem ao sujeito uma apropriação de sua própria história, que é não apenas individual, mas também coletiva”.

Então, entrei no Ensino Médio, já no 1º ano comecei a trabalhar de vendedora e estudar à noite até o 2º ano, saía do serviço e ia caminhando até a escola para economizar o passe de ônibus para voltar pra casa, por ser muito tarde (a escola era um pouco perto da minha casa, por isso não conseguia o passe de ônibus gratuito). Quando estava no 3º ano fui trabalhar de babá, continuei estudando à noite. Concluí o Ensino Médio com 17 anos.

Busquei orientação com uma tia que tinha acabado de concluir a graduação em Pedagogia, ela me indicou o curso e disse que eu iria gostar e que sempre teria emprego.

Me matriculei na universidade particular, sem bolsa, no curso de Pedagogia. Um ano depois consegui o financiamento estudantil do curso completo.

Em meio à formação na graduação eu participava do PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, desde o início do curso, pude participar de três ciclos como voluntária, tendo a duração de um ano cada. Participei do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em uma Escola Estadual, por oito meses, com bolsa, nesse programa eu trabalho em uma escola estadual, junto com outros acadêmicos desenvolvíamos atividades lúdicas vinculadas às aulas dos professores regentes.

(Relato da autora)

Para Almeida e Biajone (2007, p. 291): “os cursos de formação foram divididos em duas partes: na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino que eram apresentadas como saberes científicos e, portanto, inquestionáveis e universais; na segunda, os futuros professores realizavam, numa prática real ou simulada, a aplicação dessas teorias e técnicas”.

Participar desses programas durante a minha vida escolar me deu uma visão ampliada do exercício da docência, com o vínculo no chão da escola e no campo da pesquisa científica, pude compreender como que de fato a teoria e a prática são processos indissociáveis e que uma depende da outra para desenvolver a ação docente.

2.3 A tão esperada inserção no chão da escola

Depois que eu havia tomado a decisão de continuar na graduação para ser professora, não aguentava mais de tanta ansiedade, eu queria e precisava ir para a escola, para tentar entender todos os processos da docência, mesmo que tivesse passado pelo PIBID, eu precisava ser professora regente.

Ainda estava na graduação no 6º semestre quando uma colega me falou de uma vaga de estagiária na escola que ela trabalhava. Eu ainda estava trabalhando de babá meio período e no outro participava duas vezes na semana do PIBID.

Tive que sair do PIBID e fui para a escola como estagiária, passados sete meses subi de cargo para Assistente. Terminei a graduação e ganhei o cargo de professora sendo 20h semanais. Um ano depois na mesma escola fui contratada por 40h. Minha vida estava uma loucura, era professora na Educação Infantil e no 3º ano do Ensino Fundamental; relatórios, planejamentos, projetos e o carinho dos alunos e das crianças faziam parte da minha rotina.

Após três anos formada e atuando senti a necessidade de me qualificar, faltava algo na minha formação, então fui participar da seleção do Mestrado em Educação, retornando à casa da graduação.

Passei e consegui bolsa de estudos e hoje está em andamento o que antes foi um sonho.

(Relato da autora)

Ilha e Hypólito (2014, p. 103) apontam “que o professor ao longo da carreira passa por processos diferenciados e peculiares, que podem ser caracterizados por fases da trajetória profissional”. Com este olhar, trazer a memórias tais lembranças retoma os processos pelos quais passei e que hoje são referências na minha formação, de acordo com Catani, Bueno e Sousa (2000, p. 169):

O estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicitação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem.

Nesse olhar, o percurso do meu desenvolvimento profissional pode permitir diferentes reflexões acerca da docência, desde os primeiros passos até o exercício em si.

3 Considerações finais

Percebe-se que o desenvolvimento profissional docente está atrelado a um grupo de competências e saberes da profissão que considero essenciais para o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, tendo o conhecimento como base, o contexto dos alunos, as experiências, a reflexão contínua e consciência sobre a prática docente.

A profissão docente é um remodelamento contínuo, assim a reflexão para a autonomia nos processos educativos permeia a ação. A articulação entre as memórias para entender quem eu sou e como cheguei até o Mestrado permite a reflexão sobre a formação para a docência, o ser professor atrelado a um campo de mudanças e adaptações necessárias durante o percurso.

O desenvolvimento docente é um campo complexo e intenso, pois engloba os diversos processos que o professor perpassa ao longo da sua trajetória de vida, muito antes da sua entrada na graduação. Esse profissional de hoje foi aos poucos sendo moldado e capacitado para o exercício da docência.

A minha história de vida me levou ao desenvolvimento profissional para entender a complexidade da docência, mas ainda são grãos de areia em um oceano de aprendizagens.

A busca para a compreensão dos processos formativos da docência é constante podendo contribuir nos estudos acerca do tema, logo o presente artigo é uma pequena parte dos aspectos da profissão.

4 Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.
- CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira A. O.; SOUZA, Cynthia P. de. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº111, p. 151-171, FEUSP. 2000.
- CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus Editora. 1999.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22. 2009.
- HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais: referenciais das práticas de professores para a escola contemporânea. Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 435-455, maio/ago. 2014
- ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor**. Práxis Educacional, v. 10, n. 17, p. 99-114/jul./dez. 2014.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**; prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto editora, 2000.
- _____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p. 155, 1995.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.
- PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. **Profissionalização dos professores**: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. Curitiba: Educar, editora UFP, 2009.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS DOCENTES INGRESSANTES NOS CURSOS EaD DO IFMS

Flávia Regina Grego
flavia.grego@ifms.edu.br
Edilene Maria de Oliveira
edilene.oliveira@ifms.edu.br

Resumo: A educação a distância requer novas formas de ensinar e aprender, e faz uso das tecnologias de informação e comunicação, a partir deste ponto o docente depara-se com uma modalidade de ensino em que ter apenas o domínio das práticas pedagógicas da modalidade presencial já não bastam. Diante destas reflexões este artigo tem como objetivo verificar a importância das formações continuadas ofertadas para os professores da EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. A metodologia de execução da pesquisa é de natureza exploratória, a partir da abordagem adotada, os procedimentos incluíram a revisão da literatura, o estudo documental e a aplicação de um questionário semiestruturado aos professores que atuaram na EaD do IFMS por meio do programa da Rede e-Tec Brasil. Os resultados apresentados mostram a importância da formação dos professores que trabalham com a EaD do IFMS, uma vez que a modalidade a distância demanda conhecimento mais aprofundado acerca das tecnologias e metodologias direcionadas à educação. As conclusões apontam a real existência de dificuldades frente a algo novo, sendo que as formações oferecidas foram importantes para a prática docente na EaD. Apontam ainda que a formação continuada em EaD para os professores do IFMS refletiu na melhoria do material utilizado nas aulas, na importância da linguagem dialógica, como também em maior conhecimento da modalidade a distância impactando na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância. Formação continuada. Tecnologia da Comunicação.

1 Introdução

Nas últimas décadas podem-se constatar grandes inovações no que se refere à Educação, podendo ser citadas a implantação e o aprimoramento de novas tecnologias voltadas aos sistemas educacionais, permitindo um maior desenvolvimento da educação a distância. A modalidade a distância apresenta-se como uma grande possibilidade educacional no que se refere ao atendimento da população que não tinha acesso a uma formação, mostrando-se como um modelo de maior flexibilidade de tempo e espaço, porém requer maior autonomia do estudante.

Diante do desenvolvimento de inúmeros recursos didáticos para utilização na educação, a linguagem e a metodologia de ensino precisaram ser aprimoradas, pois tem-se uma significativa alteração no papel do professor, uma vez que o mesmo precisa ter domínios tecnológicos e didáticos além dos já conhecidos na educação presencial.

Essa questão evidencia a necessidade da compreensão, por parte do docente, da importância e potencialidades da tecnologia no processo de ensino, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância, o que requer uma mudança de atitude frente às novas tecnologias, uma vez que apenas conhecê-las não supre essa necessidade.

Assim, para desenvolver esse novo olhar no professor, faz-se necessários investimentos em formações continuadas para esses profissionais, a fim de levá-los a compreender que ensinar a distância é diferente de ensinar presencialmente, visto que, nesse novo contexto, o professor deve atuar como mediador pedagógico nos cursos a distância.

Nesse novo contexto que conta com o advento da internet, as informações se tornaram muito mais acessíveis, entretanto o papel do professor jamais deverá ser subestimado. Para Saraiva (2010), a internet não pode ser percebida como uma fonte de conhecimento que substitui o professor, se assim fosse, todo o material impresso que se encontra à disposição nas bibliotecas também poderia ser percebido como seu substituto, todavia nunca se cogitou esta possibilidade. Assim, nem a internet nem os livros poderão estar no lugar dos professores, e sim, são recursos utilizados como apoio à sua prática pedagógica.

Evidencia-se que apenas por meio de uma preparação adequada o docente da educação a distância (EaD) pode orientar de forma acertada a aprendizagem e desenvolver uma nova prática pedagógica, uma vez que para isso são necessários novos saberes, sendo estes a associação do uso dos equipamentos e softwares ao desenvolvimento de uma compreensão ampla a respeito da metodologia e sobre os impactos que a tecnologia causa na educação.

Assim, este estudo traz como problemática a prática tradicional (baseada na transmissão de informação) que ainda acontece nos cursos EaD, bem como o fato dos professores que são formados para atuar, deu origem a seguinte pergunta: Qual a importância das formações continuadas ofertadas para os professores da EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS para a prática educativa de seus professores? Teve como objetivo geral verificar a importância das formações continuadas ofertadas para os professores da EaD do IFMS. A partir disso, os objetivos específicos visaram identificar os seguintes pontos quanto às mudanças proporcionadas na prática educativa dos docentes que sejam relacionadas às ofertas de formação continuada: averiguar o conhecimento sobre a elaboração dos materiais didáticos; conferir o entendimento quanto à aprendizagem autônoma; verificar a compreensão quanto a interação “face a face” na EaD; analisar o entendimento do uso da linguagem dialógica; observar a compreensão da relação quantidade de conteúdo versus tempo; verificar o entendimento quanto a importância da clareza relacionada ao objetivo da aprendizagem; averiguar o conhecimento do uso da ferramenta Fórum e analisar o entendimento da importância da criação de laços afetivos para a EaD.

A metodologia utilizada neste estudo foi a de revisão da literatura, o estudo documental e a aplicação de um questionário semiestruturado aos professores que atuaram na EaD do IFMS por meio do programa da Rede e-Tec Brasil^{1*}.

A base para a discussão teórica está apoiada em autores como Fávero (2013), Padovani e Vieira (2014), Saraiva (2010), Monteiro e França (2013), Mota e Gava (2011), Belloni (2008), Lévy (2004), Corrêa (2007), Espindula et.al (2014), Franco (2007), Freire (1987), Gomes (2007), Moore (1993), Nobre e Nunes (2011), Oliveira (2013), Saraiva (2010), Silva et al. (2015) e Zatti (2007). Foi abordado o contexto da educação a distância, a formação de docentes para atuar na modalidade a distância, bem como a EaD ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

Como resultados obtidos verificou-se a dificuldade dos docentes que atuam nos cursos EaD do IFMS frente ao novo, ou seja, a modalidade a distância. Consta-se que o caminho a ser seguido é o investimento em educação continuada para a formação dos docentes que atuam na EaD no IFMS. A modalidade de ensino a distância ao mesmo tempo que se apresenta como um caminho para a ampliação do acesso à educação, proporcionando uma solução para o atendimento desta sociedade cada vez mais tecnológica, por outro lado, encontra-se com grandes dificuldades por parte dos professores em atuar na modalidade a distância, sendo necessário a oferta constante de formações continuadas.

1 * Rede e-Tec Brasil: A Rede e-Tec Brasil foi criada em 2011 pelo Ministério da Educação (Decreto n° 7.589/11) em substituição ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil). Tem como finalidade desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade da educação a distância, a fim de ampliar e democratizar a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País. Compõe uma das estratégias da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), incorporada ao PRO-NATEC, para potencializar a interiorização e a democratização da oferta de cursos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

2 Educação a distância no atual contexto de mundo

No atual contexto de mundo, se faz urgente uma mudança de postura frente a educação formal, uma vez que vivemos num mundo cada vez mais tecnológico e conectado, onde há necessidade de constantes aprendizados, entretanto, há aquelas pessoas que não têm mais disponibilidade para uma formação tradicional, e que necessitam adquirir conhecimentos de forma autônoma, livres de horários pré-determinados, carecem de aliar o aprendizado, seus afazeres cotidianos e trabalho.

A revolução informacional que tornou a vida dos indivíduos mais dinâmica alcançou de forma significativa a educação. Com o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, conhecidas por NTIC²⁰, a informação alcançou distâncias antes não possíveis e a educação também pôde ter esse mesmo alcance (MONTEIRO e FRANÇA, 2013, p. 108).

Nessa nova realidade verifica-se como um caminho de mudança a Educação a Distância, pois tem como proposta um novo modo de ensinar e aprender, fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação, recursos esses que fazem parte da sociedade atual, os quais estão presentes no cotidiano da maioria das pessoas.

A educação a distância se apresenta como uma forma de aprendizagem organizada com separação física entre o estudante e professor. Para Belloni (2008), a educação a distância passa não só por procedimentos que permitem que se estabeleçam processos de ensino e aprendizagem, ainda que não exista contato face a face, mas também permite que haja um alto grau de aprendizagem individualizada.

A educação a distância aparece agora como caminho incontornável não apenas para a ampliação rápida do ensino superior, mas também, e eu gostaria de dizer principalmente, como uma nova solução de melhoria desse ensino, no sentido de adequá-lo às exigências e características do século XXI (BELLONI, 2008, p. 09).

Essa modalidade propicia novos modos de ensinar e aprender, está em consonância com a nova realidade de um mundo altamente tecnológico, o qual exige mudanças urgentes na maneira de repassar informações e adquirir conhecimentos (BELLONI, 2008, p. 09).

Nessa nova relação com o saber, segundo Lévy (2004), há exigências de novas competências profissionais para novas formas de trabalho, com constantes valorações do conhecimento no que se refere a aprender, transmitir e produzir. Há também novas maneiras de buscar e promover a formação e novas formas de raciocínio e de buscar o conhecimento.

É nesse contexto que o papel do educador é determinante para a boa utilização das NTIC diante das novas perspectivas para a educação, conforme Monteiro e França:

Há inúmeras informações, múltiplas fontes, visões diferentes, de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade é mais complexa, também, é mais complexa e o são as competências necessárias, desse modo precisamos repensar todo o processo de aprendizagem, reaprender a ensinar e a mediar as nossas relações com os alunos e com os conhecimentos (MONTEIRO E FRANÇA, 2013, p. 109).

Fica evidente que a metodologia e o material adotado pelo professor terão melhor qualidade a partir de uma formação que propicie ao educador utilizar os aparatos tecnológicos para o aporte da aprendizagem do estudante.

2 As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) compreendem um conjunto de tecnologias e métodos que proveem da revolução informacional. O período de desencadeamento da revolução informacional compreende entre os anos de 1970 e 1990, quando a partir daí, tornou a vida dos indivíduos interativa e dinâmica. Assim, praticamente de forma instantânea, os acontecimentos do mundo podem ser alcançados por todos. As NTIC estão inseridas nas atividades cotidianas como: televisão, rádio, acesso a serviços bancários, telefonia móvel, redes sociais, entre outros (MONTEIRO e FRANÇA, 2013, p. 108)

2.1 A oferta de formação continuada para os docentes da EaD do IFMS

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, é especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica autônoma (BRASIL, 2016).

O IFMS oferta cursos na modalidade de educação a distância desde 2010, por meio de uma parceria firmada com o Instituto Federal do Paraná (IFPR), segundo Oliveira (2013, p.61), as aulas foram “disponibilizadas via satélite pelo IFPR, e o apoio às aulas foi realizado por meio de um ambiente virtual de aprendizagem e apostilas cedidas pelo parceiro”. De acordo com informações do Centro de Referências em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância - CREaD, já em 2011 o IFMS ofertou o Curso Técnico Subsequente em Automação Industrial com metodologia pedagógica própria, por meio de fomento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, Lei n. 12.513/2011, que destacou “a consolidação da Rede e-Tec Brasil, lançada em 2007 e que tem como objetivo a oferta de Educação Profissional e Tecnológica a distância (OLIVEIRA, 2013, p. 62)”.

Dentre as formações oferecidas pelo CREaD aos professores que atuam na EaD está a Formação para uso do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) - Aspectos Técnicos e Didáticos, que busca formar o docente para o conhecimento das possibilidades tecnológicas e potencialidades didáticas das interfaces e ferramentas que o Moodle[®] oferece, enquanto plataforma virtual de ensino e aprendizagem. Outra formação disponibilizada é a Gravação de Videoaula: aspectos técnicos e didáticos, esta, por sua vez, forma o profissional docente para as questões técnicas, como por exemplo, postura e entonação de voz, e os potenciais didáticos que essa opção de material audiovisual oferece, como, por exemplo, a diminuição da distância transacional na EaD. Também é oferecida a Formação para Produção de Materiais Didáticos para a EaD, essa debruça-se sobre a importância da linguagem dialógica dessa modalidade de ensino, e as diretrizes pedagógicas que o IFMS entende por norteadoras para essa produção.

Quadro 1: detalhamento dos cursos de formação continuada oferecidos aos docentes atuantes nos cursos EaD do IFMS

Formação	Conteúdo
Uso do Moodle- Aspectos Didáticos	<ul style="list-style-type: none">- Uso da linguagem dialógica;- Distância transacional;- Uso do chat;- Feedback aos estudantes;
Uso do Moodle – Aspectos Técnicos	<ul style="list-style-type: none">- Postagem dos materiais;- Lançamento de notas;- Configurações gerais do AVEA;
Gravação de Videoaula – Aspectos Didáticos	<ul style="list-style-type: none">- Elaboração dos conteúdos;- Tempo de duração;- Atemporalidade;
Gravação de Videoaula – Aspectos Técnicos	<ul style="list-style-type: none">- Entonação da voz;- Postura corporal;- Maquiagem e vestimenta;

Produção de Material Didático	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da linguagem dialógica; - Organização; - Quantidade disponibilizada (carga cognitiva); - Direitos autorais;
-------------------------------	--

Fonte: Flávia Regina Grego

O IFMS oferta na modalidade a distância cursos Técnicos Subsequentes e Cursos de Qualificação Profissional, há previsão de oferta de curso superior nessa modalidade também. Assim, o professor necessita conhecer e explorar, da melhor forma possível os recursos pedagógicos disponibilizados pela plataforma virtual que é utilizada pelo IFMS, de tal modo que investir na formação desse profissional é, estrategicamente, o melhor caminho a seguir.

O IFMS tem buscado introduzir nas ofertas dos cursos EaD inovações tecnológicas e práticas didáticas atuais adequadas para essa modalidade de ensino, e dialogando com Padovani e Vieira:

Portanto, é de fundamental importância levantar uma reflexão sobre como estão preparados os professores para essa adesão tecnológica, a qual traz uma evidente mudança de prática pedagógica, e de uma nova adequação profissional (PADOVANI; VIEIRA, 2014, p. 167).

Nesse contexto, ao considerar as formações já oferecidas pelo IFMS para os professores que atuaram nos cursos EaD desta instituição, tem-se que as concepções dos planos de formação de professores, bem como as estratégias, a metodologia e o foco que se dá diante dos resultados conquistados até o momento ainda precisam de aprimoramento para que seja de fato proporcionada uma formação efetiva para o profissional que ingressa e passa a atuar nessa modalidade de ensino. Porém, os mesmos dados mostraram que o IFMS está no rumo certo.

Assim, as dificuldades que foram identificadas na prática dos docentes que atuaram em cursos EaD do IFMS, referentes à implantação de algo relativamente novo na prática do docente precisam ser atacadas de forma a sanar problemas que a má utilização dos recursos tecnológicos na educação pode vir a gerar, a exemplo dos modelos educacionais que não educam, e sim, alienam seus estudantes, como a educação bancária mencionada por Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser (FREIRE, 1987, p. 33).

Então, continuando o diálogo com Freire (1987), se educador e educandos “se arquivam”, não há como criar e, conseqüentemente, como transformar, não havendo, assim, o saber. O autor afirma então que o saber só existe “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 1987, p. 33) ”.

É partindo dessa ideia que a metodologia dos cursos EaD do IFMS busca a utilização de recursos que tornem possível a interatividade do estudante com o professor a distância, uma vez que esta interatividade desenvolve no estudante a autonomia do seu aprendizado, fazendo com que os cursos sejam de educação a distância e não ensino a distância. Saraiva (2010) destaca que o ensino a distância é centrado no ato de ensinar, ou seja no professor, já na educação a distância:

[...] o aluno desempenha um papel ativo na construção do conhecimento, havendo uma preocupação de proporcionar uma formação de maior abrangência. Nesse tipo de prática são previstos recursos e orientação metodológica que incentivem a participação dos alunos e promovam a interatividade (SARAIVA, 2010. p. 29).

Tendo a necessidade de desenvolver no estudante a autonomia no seu estudo, percebe-se mais uma vez que o profissional docente que atua na EaD precisa desempenhar o papel de mediador entre as tecnologias educacionais e a aprendizagem, destaca-se ainda mais a importância do docente conhecer os recursos tecnológicos, seus desafios e potencialidades para a educação, uma vez que esse conhecimento é imprescindível para uma prática educacional condizente com a educação a distância, e conforme Monteiro e França:

Em meio a uma sociedade complexa e competitiva, as NTIC possibilitam ao educador e ao educando novas ferramentas de mediação no processo de construção do conhecimento. Essas tecnologias associadas a um processo educativo planejado e mediado pelo educador, proporcionam resultados positivos na aprendizagem dos educandos, além de enriquecer a prática pedagógica, com potencial para tornar mais significativo esse processo (MONTEIRO; FRANÇA, 2013, p. 109).

Importantes modelos e formas de acesso ao conhecimento e à informação estão sendo modificados com a presente sociedade tecnológica, essa modificação exige habilidades e competências específicas^{3*} para a mediação desse conhecimento e informação. Ainda, conforme Monteiro e França (2013), o docente, por sua vez, passa, necessariamente por formações uma vez que trata das mudanças impostas pelas novas tecnologias e formas de obtenção da aprendizagem.

Há que se considerar que essas novas demandas impactam diretamente na realidade que passa a requerer, além de um novo tipo de estudante, principalmente um novo tipo de professor. Conforme afirma Motta e Gava (2011, p. 207), “Isso significa que este novo educador deve capacitar-se e atualizar-se constantemente para lidar com as novas tecnologias da informação e da comunicação”.

Sabemos que o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo profissional docente nos cursos EaD do IFMS tem o mesmo destaque de importância que no ensino presencial, ou ainda, busca atingir o mesmo objetivo da educação presencial. Para isso, a autonomia docente se dá com um esforço coletivo em prol de formação continuada que proporciona ao profissional o conhecimento didático que os recursos tecnológicos oferecem no processo ensino-aprendizagem.

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014-2018, p. 64) do IFMS, “Atualmente, existe uma visão de aniquilamento da distância, pois a educação pode atingir todos os indivíduos, a qualquer tempo e em qualquer posicionamento. A educação a distância passa a ser uma educação sem limites”. Assim, por meio da EaD o estudante poderá compatibilizar o seu tempo, inserir o seu ritmo de forma autônoma, na busca de seu aprimoramento e desenvolvimento.

2.2 Procedimento Metodológico

A pesquisa foi de natureza exploratória, a partir da abordagem adotada, os procedimentos incluíram a revisão da literatura, o estudo documental e aplicação de um questionário semiestruturado aos professores que atuaram na EaD do IFMS por meio do programa da Rede e-Tec Brasil.

Os resultados geraram dados que foram quantificados e expressos em gráficos percentuais (anexo), e as respostas subjetivas que receberam análise qualitativa.

3 Para o tutor este domínio refere-se à competência de acompanhar o trabalho pedagógico, orientando, incentivando e acompanhando os alunos. Já para o professor este domínio refere-se ao uso de atos pedagógicos, técnicas para facilitar a aprendizagem, acompanhamento do trabalho do tutor e do processo do aluno, suporte em tarefas cognitivas, promoção de auto-reflexão, responsabilidade por instruir e guiar o aluno (KONRATH, et al., 2009).

As coletas de dados foram feitas por meio de questionário aplicado com a ferramenta “Formulário de Pesquisa”^{4*}, do Google, que permite a coleta e organização de informações em pequena ou grande quantidade, gratuitamente.

Foram elaboradas 15 (quinze) perguntas, das quais 11 (onze) perguntas foram objetivas e 4 (quatro) perguntas discursivas. As perguntas foram encaminhadas a 25 (vinte e cinco) professores, dos quais, 21 (vinte e um) responderam dentro do prazo estabelecido. As perguntas objetivas foram respondidas de acordo com uma Escala de Avaliação, sendo 1(um) menor grau de importância e 5 (cinco) maior grau de importância.

2.3 Analisando as Questões

Segundo os registros disponibilizados pelo CREaD, atuaram na EaD cerca de 100 (cem) profissionais docente dentre os anos de 2010 e 2016, quando encerrou o programa e-Tec Brasil. Como alguns registros se perderam, não foi possível passar o número exato de profissionais que atuaram nos cursos ofertados.

Assim, de forma individual, mas fazendo uma inter-relação entre as perguntas, foi realizada uma análise dos resultados de forma que este identificou, conforme já previsto, que a formação de professores para atuar na modalidade de ensino a distância é essencial para se alcançar o objetivo didático esperado. Os gráficos com seus respectivos percentuais encontram-se nos anexos deste estudo, tendo como opções de resposta uma Escala de Avaliação, sendo 1 (um) menor grau de importância e 5 (cinco) maior grau de importância.

Pergunta 1 – Lembra-se de quando ingressou no IFMS? É provável que depois da entrega de documentos, você tenha participado das várias formações continuadas que foram oferecidas. Marque dentre as opções abaixo as que participou.

Como resultado verificou-se que não houve a participação dos 21(vinte e um) docentes em todas as formações oferecidas, no entanto apresenta que todos os respondentes participaram de alguma das formações. Em função de apenas os cursos Técnicos em Administração e Serviços Públicos contarem com videoaulas em sua metodologia, a participação nas formações para videoaula cai para menos de 50% dos professores respondentes.

Pergunta 2 - Para você, qual grau de importância tem o fato do IFMS trabalhar a formação continuada no decorrer do curso em que você atuou como docente?

Dos 21(vinte e um) docentes que responderam ao questionário, 16 (dezesesseis) deram grau de importância 5 (cinco) para o fato do IFMS trabalhar a formação continuada no decorrer do curso em que este atuava, possibilitando a este utilizar a própria prática como objeto de reflexão.

Esta formação continuada no decorrer do curso em que os docentes atuavam, compreendia o acompanhamento destes nas produções de materiais didáticos (apostilas, atividades, videoaulas e outros), momento em que havia orientações e, conseqüentemente, constantes necessidades de reformulações do que havia sido produzido. Também o acompanhamento era realizado quando o curso iniciava. Assim, o professor sempre contava com uma equipe multiprofissional (coordenadores de curso, pedagoga, técnico em assuntos educacionais e técnicos audiovisuais).

4 * O Formulário de Pesquisa do Google propicia Coletar e organizar informações em pequena ou grande quantidade Gratuitamente. Ainda, gerenciar inscrições em eventos, preparar enquete rápida, coletar endereços de e-mail para enviar um boletim informativo, dentre outros. Também permite escolher entre várias opções de perguntas, de múltipla escolha a listas suspensas e escalas lineares. Para o tratamento das respostas, as pesquisas são coletadas de forma organizada e automática dos Formulários, gerando informações e gráficos em tempo real.

Monteiro e França (2013) mencionam que o papel do educador é o de mediador entre “[...] as novas tecnologias e a construção do conhecimento por parte dos alunos no contexto escolar (p. 107)”, uma vez que as tecnologias possibilitam “[...] um novo modo de pensar, de construir o conhecimento, pautado em uma lógica hipertextual e não mais linear (p. 108)”.

Assim, Monteiro e França (2013) tratam a importância de a formação continuada ser propiciada no local do trabalho em que a própria prática do professor torna-se objeto de reflexão e de aprimoramento, passando a um momento de construção de novos conhecimentos. Os autores ainda reforçam que é papel da instituição oportunizar as condições adequadas para que o educador seja constantemente atualizado.

Pergunta 3 - Naqueles momentos quando estava elaborando os materiais didáticos para a disciplina que ministrou, qual o grau de importância que você atribuiu para a preparação que a formação continuada proporcionou a você?

Dos 21 (vinte e um) docentes respondentes, 15 (quinze) deram grau de importância 5 (cinco) para a preparação que a formação continuada proporcionou quanto à elaboração de material didático para a disciplina do curso EaD que ministrou.

Quando se pensa na produção de material didático digital, este se apresenta como uma tarefa trabalhosa e minuciosa, uma vez que “os professores da atualidade não foram ensinados a produzir material digital (NOBRE et al. 2011, p. 95)” e ainda “que os alunos estão prontos para a multimídia; os professores, em geral, não” (MORAN, 2009 apud NOBRE, 2011).

Uma vez que “[...] O desafio maior encontra-se na disposição do professor em iniciar sua produção de material utilizando essas novas ferramentas - afinal, porque fazer de outra maneira um material que há tempos vem sendo feito de forma tradicional?” (NOBRE et al., 2011, p. 93). E, conforme os autores é necessária uma formação que habilite o docente a apresentar o material instrucional de diversas formas, pois “quanto mais diversificado for esse material, mais mídias ele utilizar, melhor para um curso ofertado a distância pela internet” (NOBRE et al., 2011, p. 96).

Pergunta 4 - Em relação à utilização das estratégias de ensino que objetivassem promover, orientar e facilitar a aprendizagem autônoma do estudante, qual o nível de contribuição que a formação continuada teve para estes momentos de elaboração de material didático?

Dos 21 (vinte e um) docentes que responderam a questão, 14 (quatorze) deram grau de importância 5 (cinco) para o nível de contribuição que a formação continuada deu para a utilização de estratégias que objetivassem promover, orientar e facilitar a aprendizagem autônoma do estudante. Ainda que dentre as capacidades individuais do estudante o docente precisa desenvolver além da aprendizagem a autoconfiança, Nobre et al. (2011).

Conforme exposto por Nobre et al. (2011), os conteúdos digitais já são executados simultaneamente à rotina do estudante. Uma vez que se ouve música enquanto realiza exercício físico, assiste vídeo enquanto viaja, ou seja, há uma flexibilidade que tem sido explorada muito mais para entretenimento que para estudo. E quando esta flexibilidade é utilizada para o estudo, proporciona, ao estudante, autonomia no seu dia a dia escolar.

Outro ponto destacado pelo autor é que o “material digital expressa conteúdos de forma mais completa: imagens, animações, textos, áudios e vídeos são exibidos, simultaneamente, numa mesma cena, ou em sequência, fornecendo com riqueza de detalhes muita informação ao aluno” (NOBRE et al., 2011, p. 97). Isso também possibilita ao estudante revisar o conteúdo quantas vezes entender necessário, como se “imortalizassem momentos presenciais”, para que o entendimento sobre o assunto seja satisfatório.

Para a produção desses materiais didáticos multimídia é necessário atentar para uma abordagem didática que desenvolva a capacidade reflexiva do aluno, integrando o conhecimento prático e teórico relacionado ao seu contexto de atuação. Uma vez que:

Esse material deve refletir a preocupação com a mediação pedagógica que resulte na produção de conhecimento do aluno. Nesse sentido, Belloni nos chama a atenção para a concepção de educação como um processo centrado no aluno. Caracteriza-se pela reorganização do processo de ensino com o intuito de promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem. (FRANCO, 2007, p. 21).

Ao dialogar com Gutierrez e Prieto (1994), Franco (2007), traz a questão de que esses autores revelam que tradicionalmente há uma tendência em produzir um material que não facilita a interação com o estudante. Que ainda, tem a característica de serem materiais carregados de informações carentes de beleza, feitos para cumprir uma ordem. “[...] Para desenvolver um material com tais características, privilegiando a mediação pedagógica, o especialista necessita ter clareza da sua intencionalidade (o que, como e por que) e ao mesmo tempo conhecer o processo de aprendizagem do aluno” (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, apud FRANCO, 2007).

Pergunta 5 - Em relação à pergunta anterior, se você se lembrar das estratégias que utilizou, informe qual/is.

Dos 21 (vinte e um) professores que responderam ao questionário, 15 (quinze) deles informaram quais estratégias foram utilizadas para as aulas EaD. Dentre as respostas dadas destacamos as seguintes:

Quadro 2: estratégias utilizadas que objetivassem promover, orientar e facilitar a aprendizagem autônoma do estudante.

“Uso de vídeos e figuras para facilitar o entendimento além da linguagem mais detalhada”.
“Dinâmicas em grupo, discussão sobre os temas, mapas mentais e conceituais, etc.”
“Slides e materiais detalhados, uso de fóruns com desafios e chats, vídeos didáticos, uso de softwares da área em estudo, alinhar com os campi o uso dos laboratórios com aulas práticas e se comunicar frequentemente com os alunos para uma boa relação professor-aluno”.
“Linguagem dialógica”.
“Oferecer material complementar para alunos que buscam algo a mais e cujo conteúdo básico não é suficiente”.
“Videoaulas, fóruns, etc.”.
“Material com estímulo visual e metodologia de diálogo no material com aluno”.
“Indução através de estudo de caso”.
“Proposta de discussões nos fóruns, esclarecimento de dúvidas nos chats e produções realizadas pelos alunos e postadas por meio de tarefas”.

Fonte: Flávia Regina Grego

Ao analisar as respostas podemos perceber que o conceito de “aprendizagem autônoma do estudante”, se confunde com estímulo ao estudo ou diversificação de atividades, quando vemos respostas como “dinâmica em grupo”, “mapas mentais”, “linguagem dialógica” e “fóruns”. Ao lançar mão dessas atividades o docente possibilita ao estudante da modalidade EaD estímulos para que se mantenha motivado, bem como diversificação das atividades e consegue com isso atingir um maior número de estudantes com diferentes estilos de aprendizagem.

No entanto, quando falamos de autonomia do estudante, podemos buscar o seguinte significado de autonomia:

Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis (ZATTI, 2007, p. 12).

A partir disso, o docente deve oferecer ao estudante uma diversidade de possibilidades para que ele possa, dentre as opções oferecidas, escolher. Por exemplo, oferecer ao estudante um material didático no formato de apostila, podcast, vídeoaula, filme, capítulo de livro, dentre outros, para que o estudante possa optar por aquele que vai atender à sua especificidade. Produzir todo esse material didático demanda tempo e muito trabalho, por isso, o docente da EaD deve sempre contar com uma equipe multiprofissional e ainda hoje podemos/devemos lançar mão das produções disponíveis na internet, sempre resguardando os direitos autorais e ajustando ao perfil dos estudantes.

Zatti (2007), ao mencionar que para haver autonomia, o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizá-las devem ser “condição”, ambos aspectos devem estar presentes o pensar e o fazer devem ser autônomos, no entanto:

O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc, ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida com autossuficiência (ZATTI, 2007, p. 12).

A partir dos conceitos apresentados, podemos destacar que a resposta que mais se aproxima da estratégia de uma aprendizagem autônoma é a que menciona “oferecer material complementar para alunos que buscam algo a mais e cujo conteúdo básico não é suficiente”, uma vez que possibilita ao estudante analisar sua condição e a partir dessa análise, escolher, ou seja, determinar a própria lei.

Pergunta 6 - Pensando na comunicação frente a frente que acontece comumente na modalidade presencial, no seu ponto de vista, nos momentos de elaboração dos materiais didáticos, a linguagem que adotou na produção supria esta comunicação frente a frente?

Para este questionamento, 07 (sete) docentes, dos 21 (vinte e um), deram grau de importância 05(cinco) para os aspectos em que no momento de elaboração dos materiais didáticos, a linguagem adotada na produção de material didático para a disciplina do curso EaD supria a comunicação frente a frente, que é comum na modalidade de educação presencial.

Há estudos que mostram a importância da adequação do material didático para a EaD de forma a diminuir a distância que há entre professor-estudante, estudante-estudante e instituição-estudante.

Segundo Moore (2002), há um distanciamento psicológico e comunicacional na Educação a Distância e que precisa ser transposto. Ele o denomina de Teoria da Distância Transacional, que foi resultado de uma definição articulada em 1972. Naquele contexto já se afirmava que:

[...] Educação a Distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. [...] A transação a que denominamos Educação a Distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores [...] afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional[...] (MOORE, 2002, p. 02).

Assim, Moore (2002) apresenta como uma das formas de diminuição do espaço o diálogo. Segundo mostra há um diálogo que é desenvolvido entre professores e alunos ao longo das interações que ocorrem quando alguém ensina e os demais reagem.

Portanto, conforme mostra o termo “diálogo”, trata de uma interação ou série de interações que possuem qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte.

Pode haver interações negativas ou neutras; o termo “diálogo” é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas. O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por

parte do aluno. [...] Um dos mais importantes fatores ambientais - e o que normalmente atrai mais atenção das pessoas tanto dentro quanto fora da Educação a Distância - é o meio de comunicação (MOORE, 2002, p. 03).

Esse meio de comunicação deve ser bem definido e adequadamente utilizado, pois, conforme Franco (2007), a mediação pedagógica imprescindível é vista como fundamental para dar sentido ao processo educacional de forma a permitir elaborações e reelaborações para que o aluno possa “produzir sentido em sua aprendizagem” (FRANCO, 2007, p. 22).

Esta mediação pedagógica que permite elaborar e reelaborar o processo educacional por parte do aluno, faz com que a comunicação frente a frente possa ser suprida, por meio do uso adequado da linguagem na elaboração de todo o material didático para a EaD. Assim, conforme Franco (2007, p.30) “É importante dialogar com o aluno, pedir que realize determinadas ações, atividades; estabelecer uma proximidade maior, dirigindo-se a ele como “você”, afinal, é importante incorporar ao texto aspectos que remetam à relação face a face.

Pergunta 7 - Para o entendimento da interação face a face mesmo no processo de ensino a distância, qual o nível de entendimento que a formação continuada ofereceu a você?

Dos 21 (vinte e um) docentes respondentes, 11 (onze) deram grau de importância 5(cinco) para o nível de entendimento que a formação continuada proporcionou aos mesmos, mostrando que pouco mais da metade alcançaram a total compreensão dessa importância no contexto da EaD.

Franco (2007) apresenta a importância do especialista se preocupar com a produção de um texto que dialogue com o aprendiz e que o conduza à aprendizagem, pois como está frequentemente sozinho é importante manter o diálogo com ele, para o autor:

O especialista deve lembrar que o aluno não está na sua presença. Sendo assim, o texto deve ter uma linguagem de fácil compreensão e adequada às habilidades de leitura do aluno. Deve ser autoexplicativo e orientar o aluno na sua leitura (FRANCO, 2007, p. 30).

O autor também destaca a importância de que na elaboração do material didático haja encorajamento e aproximação deste com o estudante. Franco (2007), também chama a atenção para a importância do docente dirigir-se diretamente ao estudante, sempre estabelecendo o diálogo com ele.

Pergunta 8 - Ficou claro para você, após a formação continuada, que utilizar recursos de linguagem que supra o contato frente a frente entre professor e estudante é importante?

Dos respondentes, 16 (dezesesseis) docentes deram grau de importância 05 (cinco) para a importância do uso de recursos de linguagem que supra a falta do contato frente a frente que é comum na modalidade de ensino presencial.

O material didático para a EaD, conforme Franco (2007) deve ser essencialmente didático e dialógico, de forma que estabeleça um forte diálogo com o aprendiz. Isso se deve pelo fato de que o estudante está na maioria das vezes sozinho.

Ainda segundo o autor, os materiais como livro-textos e manuais que são produzidos em uma perspectiva unidirecional, não se preocupam em estabelecer um diálogo com o leitor. na EaD o caminho na elaboração do material deve ser o inverso, que leve a uma relação mais próxima e dialógica com o estudante, de forma a existir uma interação entre o texto e o leitor. Isso, proporciona um envolvimento ativo por parte do estudante.

Na produção do material escrito para a EaD, é fundamental ter em mente que trata-se de uma modalidade de ensino que não possuiu os artifícios de uma comunicação frente a frente. Nesse sentido é imprescindível o uso de linguagem e estratégias que conduzam o aprendiz de forma eficaz no seu processo de aprendizagem, sendo o mais dialógico possível (FRANCO, 2007, p. 26).

Segundo o autor, são com incorporações de características específicas que se dá esse caráter dialógico:

O conteúdo deve ser apresentado passo a passo (isso não significa linearmente), e o material deve oportunizar a revisão e a reflexão por meio de atividades, entre outros [...]. Mecanismos motivacionais instrucionais: os textos para EaD devem ser elaborados de forma mais interativa. [...] é de fundamental importância a preocupação com o uso da imagem. Ela deve ser selecionada e introduzida no texto para cumprir um papel informativo e formativo, como também para contribuir com a leveza do texto [...]. Os organizadores e os ícones, entre outros são elementos que indicam ações a serem realizadas pelo aluno, ou também pode fazer parte do texto como comentários ou chamadas. Em síntese, eles cumprem um objetivo de orientar a leitura e a aprendizagem do aluno (FRANCO, 2007, p. 26).

Assim, essas características colaboram para que haja um processo interacional que, conforme Franco (2007) privilegia o aspecto dialógico, refletindo na preocupação com os aspectos cognitivos de tal forma que supra as possíveis lacunas da falta de interação face a face.

Pergunta 9 - Pense agora na quantidade de conteúdo disponibilizado no material didático para o estudante. A formação continuada oferecida subsidiou seus trabalhos em relação a este critério?

Para esta pergunta, 9 (nove) dos 21 (vinte e um) docentes que responderam ao questionário deram grau de importância 5 (cinco) para a contribuição que a formação continuada ofereceu quanto à quantidade de conteúdo disponibilizado aos estudantes no decorrer do curso.

A quantidade de conteúdo a ser disponibilizada ao estudante, bem como a forma como será organizado, influi na assimilação, conforme Franco (2007), esse entendimento proporciona maior controle ao volume de conceitos e informações que são disponibilizados e isso precisa ser entendido como uma forma de melhor proporcionar a aprendizagem do estudante.

Ainda, há necessidade de uma organização sistematizada para que a quantidade de informação disponibilizada ao estudante seja diluída, para isso, pode-se organizar todo o curso em unidades.

O propósito da organização em unidades é para que os alunos recebam certa quantidade de informação de cada vez. Isso visa facilitar a organização do seu processo de estudo. Espera-se, assim, que ao concluir cada unidade, o aluno poderá refletir sobre os conceitos nela apresentados e relacioná-los a outras unidades e ao seu cotidiano com maior propriedade. É importante que cada unidade seja clara, sintética, para que, ao ler, o aluno tenha a visão objetiva do que vai estudar (FRANCO, 2007, p. 22).

Portanto, na elaboração do conteúdo, a densidade de informação deve proporcionar uma compreensão rápida dos conceitos, para isso as informações utilizadas devem ser, em sua maior parte, algo de conhecimento prévio do estudante. Outra questão é a necessidade de se evitar a prolixidade, conforme Franco (2007, p. 29) deve-se “procurar deixar o texto preciso, claro. Não fazer rodeios, ser objetivo [...]”.

Pergunta 10 - A formação continuada também possibilitou a você o entendimento necessário quanto à importância de deixar claro ao estudante qual era o objetivo de aprendizagem a ser alcançado por ele?

Dos respondentes, 14 (quatorze) docentes deram grau de importância 5 (cinco) para o entendimento que a formação continuada proporcionou quanto a deixar claro ao estudante qual era o objetivo de aprendizagem a ser alcançado por ele.

Franco (2007) menciona também a importância da clareza dos objetivos de aprendizagem para o estudante. Esses devem mostrar ao estudante para “onde ele está indo”. O autor destaca também que a clareza do objetivo direciona não somente o estudante, mas também “direciona o especialista de conteúdo no que tange ao conteúdo da matéria e aos procedimentos cognitivos que se espera que o aprendiz desenvolva”. Por esse motivo, deve haver uma ligação direta entre a problemática da unidade e os objetivos a serem alcançados, uma vez que ao final, para se constatar se os objetivos foram atingidos o aluno deverá ser capaz de interpretar, de refletir e de responder ao problema, trazido no texto. O autor também apresenta as razões para a especificação dos objetivos:

- Se o aluno souber o que está tentando alcançar, poderá avaliar melhor seu próprio progresso;
- Facilita a execução de tarefas, diminuindo as ambiguidades e dificuldades de interpretação;
- A especificação dos objetivos torna possível que, à medida que os estudantes aprendem, o desempenho seja monitorado e medido (FRANCO, 2007, p. 24).

Assim, o especialista, como se refere o autor ao que chamamos “professor conteudista”, ao finalizar a elaboração dos conteúdos precisa averiguar a pertinência do mesmo com os objetivos de aprendizagem que foram traçados. Pois, é necessário que o que é entregue ao estudante seja condizente com o que se espera da aprendizagem do estudante.

Pergunta 11 - Agora, quero perguntar a você sobre uma das importantes ferramentas de interação que o AVEA oferece o “Fórum”: a formação possibilitou que ao utilizar esta ferramenta, você tivesse percepções em relação aos potenciais de interatividade que esta proporciona?

Vemos aqui, que dos 21 (vinte e um) docentes respondentes, 8(oito) deram grau de importância 05 (cinco) para a contribuição que a formação continuada possibilitou em relação aos potenciais de interatividade da ferramenta Fórum.

A utilização da ferramenta “Fórum”, que tem característica de comunicação assíncrona, tem, dentre seus potenciais didáticos a possibilidade de utilização desde o quebra gelo inicial entre os participantes do curso até discussões de temas mais elaborados e específicas do curso, pois pode promover a construção do conhecimento ou o aprofundamento no tema de forma coletiva (FRANCO, 2007).

A ferramenta “Fórum”, também possibilita deixar aberta por tempo indeterminado uma “conversa” iniciada, e mesmo depois de fechada, retomá-la a qualquer momento. Outro fator destacado pelo autor é de que as discussões permanecem disponíveis para leitura a qualquer momento.

Ainda, para Espíndola, Nobre e Nunes (2014), a comunicação assíncrona possibilita o acesso em tempos distintos garantindo certa flexibilidade ao estudante. Esses autores também pontuam a utilização da Ferramenta Fórum como processo avaliativo, para isso tem como necessidade imprescindível o estabelecimento de critérios relacionados à participação do estudante o que exige planejamento com objetivos bem definidos por parte do professor: “Vale destacar que o professor ao planejar um fórum deve se colocar no lugar do aluno que interagirá e do tutor que mediará” (ESPINDULA, NOBRE e NUNES, 2014, p. 138).

Pergunta 12 - Em relação a pergunta anterior, se você se lembrar de alguns dos potenciais de interação, informe qual/is.

Dos 21 (vinte e um) professores que responderam ao questionário, 15 (quinze) deles deixaram suas percepções sobre os potenciais de interação da ferramenta de interação “Fórum”, das quais destacamos as seguintes:

Quadro 3: potencialidades de interação da ferramenta Fórum

“Uso de vídeos e figuras para facilitar o entendimento além da linguagem mais detalhada”.
“Possibilidade de contato mais direto com cada estudante”.
“Mensagens aos alunos. A disponibilidade de responder ao aluno em até 24 horas. Dialogar pelo chat sobre as dúvidas do aluno”.
“Mensagens que os alunos mandam nos monitoram quanto ao trabalho e também os relatórios que os tutores extraem ao fim da disciplina”.

“Os alunos que sempre participaram nas ferramentas de interação, durante os 2 anos, foram os melhores alunos da turma. Inclusive, foram os únicos que já conseguiram o certificado de conclusão do curso. Com certeza, melhora o aproveitamento dos alunos e contribui para a fixação dos conceitos fundamentais da disciplina”.
“A ferramenta de respostas aos comentários secundários nas publicações permite a interação maior entre todos os participantes”.
“Penso que nesse caso o tutor (ra) tem um papel importante para potencializar”.
“Não me recordo de itens em particular, mais gostaria de observar que na minha experiência foi um espaço muito pouco utilizado, onde os alunos raramente postavam dúvidas ou contribuíam em discussões. Não tive a oportunidade de descobrir o porquê ou como melhorar essa questão”.
“Embora o propósito do fórum seja de proporcionar maior interação com os alunos, na prática, a utilização dos mesmos é bastante restrita. Penso que o fórum não consegue cumprir seu papel pedagógico”.
“Possibilitou que o aluno se aproximasse mais da ferramenta e do professor”.
“A dúvida de uma aluna serviu de alerta para a forma de se comunicar. É sempre um desafio o método online. Quando consigo provocar essa interação, o trabalho flui melhor”.
“Discussão de diferentes opiniões e socialização de conteúdos e conhecimentos”.
“Na minha disciplina o fórum não foi utilizado pelos alunos”.
“Possibilidade de compreender melhor o objetivo da semana, atividades a serem feitas e pontos críticos teóricos da disciplina”.

Fonte: Flávia Regina Grego

A interface/ferramenta “Fórum” tem muitas possibilidades de utilização sendo uma delas a de possibilitar o contato direto com os estudantes e destes entre si, que foi elencada por alguns dos respondentes. Na prática o “Fórum” também é bastante usado como meio de transmissão de comunicado da coordenação ou dos tutores sobre algum assunto que pode, por vezes, não ter relação direta com o curso (GOMES, 2007).

Assim, ao analisarmos as respostas percebemos que boa parte das percepções estão em consonância com o que menciona Espindola, Nobre e Nunes (2014), uma vez que ao admitir a existência da distância geográfica esta pode ser superada por meio da utilização de procedimentos diferenciados tanto na elaboração da instrução quanto na promoção da interação.

No entanto, dentre as respostas, podemos perceber uma confusão entre a utilização de ferramentas de interação a exemplo do chat e do fórum, uma vez que como conceituado por Espindola, Nobre e Nunes (2014, p. 133): “chat, que permite a realização de uma discussão síncrona; fórum, que permite a realização de discussões assíncronas”.

Percebemos também, certas insatisfações na utilização dos fóruns ao obtermos respostas como “espaço muito pouco utilizado, onde os alunos raramente postavam dúvidas ou contribuíam em discussões” e “Embora o propósito do fórum seja de proporcionar maior interação com os alunos, na prática, a utilização dos mesmos é bastante restrita. Penso que o fórum não consegue cumprir seu papel pedagógico”.

Conforme Espindola, Nobre e Nunes (2014, p. 137), estas insatisfações podem estar ligadas ao fato de que várias vezes as discussões nos fóruns não acontecem de forma espontânea, “os professores acabam de certa forma “forçando” o aluno a comentar a fala de outros colegas com o objetivo de promover o debate e a troca de ideias”. Então, para que, de fato, possa ter o fórum como opção de processo avaliativo, os autores pontuam que

é imprescindível que os docentes estabeleçam critérios relacionados à participação dos estudantes. No entanto, isso exige planejamento por parte do docente, que deve ter a máxima clareza de seus objetivos antes de propor tal atividade.

Pergunta 13 - A formação proporcionou a você algum entendimento voltado a importância da criação de laços afetivos nas relações interpessoais que o curso a distância proporciona por meio do AVEA?

Dos 21 (vinte e um) respondentes, 6 (seis) deram grau de importância 5 (cinco) para o entendimento que a formação continuada proporcionou quanto a criação de laços afetivos nas relações interpessoais dos cursos a distância proporcionadas pelo AVEA.

Silva et al. (2015), ao buscar a definição para afetividade, dialoga com Wallon (1968;1989) e menciona que a afetividade se restringe, particularmente, aos sentimentos, ainda que alguma reação física/biológica também se manifeste. Desta forma, ao mencionar a afetividade nas relações em AVEA, a autora menciona que esta se dá pela comunicação, “uma vez que o contato físico é substituído pela frequente interação dialógica”. Ainda, complementando a ideia de importância da afetividade no contexto educacional, a autora também menciona que “na visão de Vigotsky (1998), a afetividade não só influencia as relações sociais como também ajuda nos processos de desenvolvimento cognitivo”

A autora também questiona se com o avanço tecnológico e a expansão das práticas sociais na internet a visão de que as relações a distância são frias e distantes pela falta de contato físico passa a ser antiga e dá lugar a uma nova forma de interação no mundo, a forma escrita.

[...]. É muito comum também o relato pessoal nas interações em AVA, principalmente, quando o aluno sente na liberdade de expor os problemas pessoais, muitas vezes para justificar alguma ausência de participação no ambiente. Também pode-se compreender que a afetividade é construída nas relações em AVA, de forma a causar, quiçá, os mesmos efeitos que na atividade presencial (SILVA et al. 2015, p. 19).

A partir desta análise a autora afirma que o que muda nessas relações é apenas o suporte, isto é, onde o discurso ou a prática comunicativa se estabelece. A afetividade de maneira aversiva também aparece nas relações a distância. Muitas vezes, essas reações se referem a situações pelas quais o aluno questiona ou reivindica algo, seja pelo desenvolvimento no curso, seja por alguma divergência de opinião.

Pergunta 14 - Caso a resposta da pergunta anterior seja positiva informe qual (ais) entendimento (s) esta proporcionou.

Dos 21 (vinte e um) professores que responderam ao questionário, 9 (nove) deixaram suas percepções sobre o entendimento que a formação continuada proporcionou quanto a importância da criação de laços afetivos nas relações interpessoais que o curso a distância proporciona por meio do AVEA, das quais destacamos as seguintes:

Quadro 4: Importância da criação de laços afetivos nas relações interpessoais nos cursos EaD por meio do AVEA

“Perguntas e respostas sobre os conteúdos da disciplina durante o diálogo no chat viabilizou a curiosidade de conhecer uns aos outros. As mensagens deixadas aos alunos nas videoaulas. As orientações detalhadas sobre como estudar o conteúdo na página do aluno”.
“Quando nós criamos um ambiente amigável, é mais fácil de motivar os alunos aos estudos da disciplina e deixamos a linha de comunicação sempre aberta entre professor e aluno”.
“Que educar é uma relação de confiança que só se permite onde existe atenção, amizade, respeito e carinho”.
“Acredito que esses laços aqui frisados, nos remete a ideia de se comunicar de forma mais aveludada possível, proporcionando ao aluno (a) a sensação de preocupação, amizade, fortalecimento e profissionalismo”.

“Em alguns casos é necessário forçar a criação desses laços, muitos alunos têm um pouco de receio de se expor quando uma dúvida surge, mandando perguntas para o professor ou tutor EaD no privado. Depois da formação forcei os alunos a usarem o fórum, uma vez que não mais responderia dúvidas no chat privado”.

“Falar de forma direta, pessoal e individual, mostra a importância desse “elo” professor - aluno. Mas confesso possuir essa formação humana também, que contribui muito”.

“A afetividade é importante para aproximar professor-tutor-estudante e reflete significativamente no compromisso ético do grupo nas interações a distância e na permanência do estudante no curso”.

Fonte: Flávia Regina Grego

Os conteúdos e sistema de avaliação não podem ser a única preocupação do docente na modalidade EaD, conforme Silva et al. (2015) deve-se buscar formas diferenciadas de motivar e levar o estudante a relacionar as interações no AVEA e o próprio sistema EaD.

Embora essas novas tecnologias se mostrem ferramentas de inovação na educação, é o professor e a forma como este interage com as aulas que possibilitará o sucesso ou o fracasso da educação a distância, semelhante ao que ocorre nas aulas presenciais (SILVA et al. 2015, p. 13).

Assim, Silva et al. (2015), também menciona que as relações interpessoais podem levar o estudante e o docente a criarem laços afetivos, de forma a criar relações de entendimento ou desentendimento mútuo. Afirma também que é nesse sentido que o “aluno se envolve e des (envolve) na EaD (p. 14)”, uma vez que está sujeito às relações afetivas de um lado e, de outro, pode praticar a interação e desenvolver seu cognitivo e sua capacidade de escrita, desta forma, “as percepções socialmente compartilhadas, então, constituem o vínculo interativo (SILVA et al. 2015, p. 14)”.

Pergunta 15 - Deixo para você este espaço para que possa contribuir ainda mais com minha pesquisa. Fique à vontade!

Dos 21 (vinte e um) professores que responderam ao questionário, 8 (oito) deixaram suas contribuições de forma espontânea na pesquisa, das quais destacamos as seguintes:

Quadro 5: contribuições dos respondentes.

“A formação continuada de maneira geral que foi de extrema importância para coordenar as ideias em relação ao procedimento adequado que deveria ter como professora de educação à distância”.

“Para alguns cursos, os professores precisam propor mais aulas práticas, pois os pólos têm muito potencial. Trata-se de um grande desafio, mas para isso, é necessário capacitar os tutores para que esses não tenham dificuldades de aplicar essas aulas práticas. Os alunos pedem aulas práticas. Vou confessar uma coisa: como tutor, sempre procurei dar aulas práticas pros meus alunos nos laboratórios do pólo de Três Lagoas, mesmo que o professor não fornecesse essas aulas práticas. Acredito que as regras devem ser cumpridas e me esforço em aplicá-las, mas o aprendizado efetivo dos alunos está em primeiro lugar no âmbito escolar e para a vida de cada um deles”.

“A formação de professores para trabalhar no ambiente virtual é tão importante quanto a formação de alunos e pode ser pensada para ocorrer também no ambiente virtual. Já imaginou um ambiente virtual, como uma sala de professores, para se partilhar experiências?! Seria muito interessante...”.

“Sobre a pergunta 6, acredito que para suprir o entendimento do conteúdo é importante fazer vídeos ou áudios/podcasts mesmo que curtos (1min a 10min) abordando o material ou apenas alguns pontos que sejam mais difíceis”.

“Creio que durante o curso deveríamos ter mais encontros de formação, são de grande ajuda, troca de experiências, debate entre os docentes, isso ajuda a nortear a coordenação com a real situação de cada curso”.

“A minha sugestão é que a carga horária da formação na qual participei seja maior, devido a quantidade de informações e orientações importantes e necessárias que tem que ser transmitidas”.

“O trabalho EAD é apaixonante e vocacional também. Estreitar esse laço com alunos de escolaridade diferenciada e cidades diferentes, foi capaz de proporcionar um grande conhecimento profissional e pessoal. Profissão é amor, paixão, arte e crescimento sem fim. Foi uma honra fazer parte desse mundo de ensino. Ensinar é muitas vezes um excelente aprendizado!! “Se apaixone por quem deu cor aos seus dias cinzas e deu forma ao que você já havia desacreditado””.

Fonte: Flávia Regina Grego

3 Considerações finais

A educação a distância requer novas formas de ensinar e aprender, faz uso das tecnologias de informação e comunicação, recursos estes que estão inseridos na sociedade atual, presentes na vida de todas as pessoas.

O estudo objetivou verificar a importância das formações continuadas ofertadas para os professores da EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS e se as mesmas proporcionaram real mudança na prática educativa de seus professores.

Após as pesquisas realizadas, pode-se constatar a importância da formação continuada para os professores que trabalham com a EaD do IFMS, uma vez que a modalidade a distância demanda conhecimento mais aprofundado acerca das tecnologias e metodologias direcionadas à educação. Um professor que habitualmente ministra suas aulas presencialmente, ao ministrar aulas na metodologia EaD, perceberá que o ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), não é somente um repositório de informações, se faz necessário dialogar com seus estudantes, chegar até eles, mesmo que não exista o contato físico entre o professor e o estudante, entretanto o aprendizado se faz por meio da interação professor/estudante.

Os resultados apresentados mostram uma real existência de dificuldades frente a algo novo, sendo que as formações oferecidas foram importantes para a prática docente na EaD. Assim, conforme menciona Padovani e Vieira (2014) asseveram que a formação de professores, em que os resultados vão além de um contato com aparelhos e programas, proporciona a “fermentação de ideias pedagógicas advindas das inúmeras reflexões trazidas nas discussões promovidas por ela (p. 169) ”.

Observou-se na pesquisa realizada que a maioria dos professores da EaD do IFMS participaram de formações, sendo constatado que as formações ajudaram na elaboração dos materiais didáticos, os professores entrevistados perceberam as formações como possibilidade de traçarem estratégias no que concerne à possibilidade de facilitar a aprendizagem do estudante.

A questão da formação para a elaboração do material didático foi percebida como positiva e necessária para a maioria dos professores pesquisados. Em relação a diminuir a distância entre professores e estudantes, foi observado que mesmo com materiais bem elaborados muitos ainda não sentem uma maior aproximação com o estudante.

A pesquisa também evidencia que a realização de formações continuadas colaborou com os professores no sentido de deixar mais claro o objetivo das aulas para os estudantes. Em relação aos fóruns, percebe-se que ainda não é dada devida importância para esse recurso. Quando se questionou

acerca da construção de laços de afetividade entre professor e estudante da EaD, ainda não há uma percepção positiva por parte de muitos.

Também demonstra que a formação continuada em EaD para os professores do IFMS foi muito importante, refletiu no norte dado à elaboração dos materiais didáticos que foram disponibilizados aos estudantes, bem como no uso da linguagem dialógica, como também em maior conhecimento da modalidade a distância.

Monteiro e França (2013), ao tratarem da formação continuada no ambiente de trabalho, mencionam a importância de esta acontecer no local do trabalho utilizando a própria prática do professor como objeto de reflexão e de aprimoramento, servindo de contexto para a construção de novos conhecimentos. Os autores ainda reforçam “A escola precisa oferecer condições para que o educador se mantenha em constante atualização, proporcionando cursos de capacitação e estrutura física adequada” (MONTEIRO; FRANÇA, 2013, p. 113).

Assim, é indispensável que as formações continuadas para os docentes que atuam nos cursos EaD do IFMS permaneçam ocorrendo de forma contextualizada e aplicada à realidade do dia a dia da modalidade à distância, a fim de que haja sempre melhorias de qualidade no processo de ensino com reflexos no aprendizado dos estudantes.

4 Referências

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014 / 2018 IFMS**. Editoração: documento institucional Publicação 038 | 2014. 244 p. 1ª edição. Campo Grande, MS, 2014.

_____. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Estatuto do IFMS**. Campo Grande, 2016. Disponível em <<http://www.ifms.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/estatuto-e-regimentos/estatuto-do-ifms>>. Acesso em 15 de outubro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Portal do Governo Brasileiro. **Desenvolver a educação profissional e tecnológica por meio da educação a distância é o objetivo da Rede e-Tec Brasil**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>>. Acesso em 25 de novembro de 2018.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Guia de tecnologias educacionais da educação integral e integrada e da articulação da escola com seu território 2013**. Organização Paulo Blauth Menezes, 2013. 55 p.

CORRÊA, Juliane (org.). **Educação a Distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 104 p

ESPINDULA, Neiva Luzia; NOBRE, Isaura Alcina Martins; NUNES, Vanessa Battestin. **Percepções de Professores e Alunos sobre o uso de fóruns em cursos a distância**. Serra: Ifes, 2014, vol.3.

FÁVERO, Rutielli; NOBRE, Isaura Alcina. NUNES, Vanessa Bettestin, et al. **Coletânea de artigos sobre informática na educação - Construções em curso**. Serra: Ifes, 2013, vol. 2.

FRANCO, Marco Antônio Melo. **Elaboração de Material impresso: conceitos e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 21 -35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMES, Tiago de Souza Lima. **Desenvolvimento de ambientes virtuais: novos desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOOGLE. **Crie lindos formulários**. 25 de outubro de 2017. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em 25/11/2018.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUÇO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD**. CINTED-UFRGS. Novas Tecnologias na Educação. V. 7 N° 1, Julho, 2009.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 2004.

MONTEIRO, Sheila Dias; FRANÇA, Marilene Gonçalves. **A importância da formação docente para o uso das novas tecnologias na educação**. Serra, Ifes: 2013. Vol. 2.

MOTTA, Gláucio Rodrigues; GAVA, Tânia Barbosa Salles. **As comunidades virtuais de aprendizagem como espaço de formação docente**. Serra, Ifes: 2011.

MOORE, Michael G. **Teoria da Distância Transacional**. Publicado em Keegan, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, Agosto 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em 12 de jul. de 2017.

NOBRE, Isaura A. M; NUNES, Vanessa Battestin; Gava, Tânia Barbosa Salles; Fávero, Ruttinelli da Penha. BAZET, Lydia Márcia Braga. **Informática na educação: um caminho de possibilidades e desafios**. Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011. 256 f.

OLIVEIRA, Edilene Maria. **A educação a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**: Perspectivas para o desenvolvimento local. 22 de fevereiro de 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado) Acadêmico. Universidade Católica Dom Bosco. Defesa: Campo Grande, MS. 2013.

PADOVANI, Márcio; VIEIRA, Márcia de Freitas. **Professores e Suas Formações para o uso das TIC no Cenário da Escola Particular**: um estudo de caso. Serra, ES: Ifes, 2014.

SARAIVA, Karla. **Educação a Distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. 246 p.

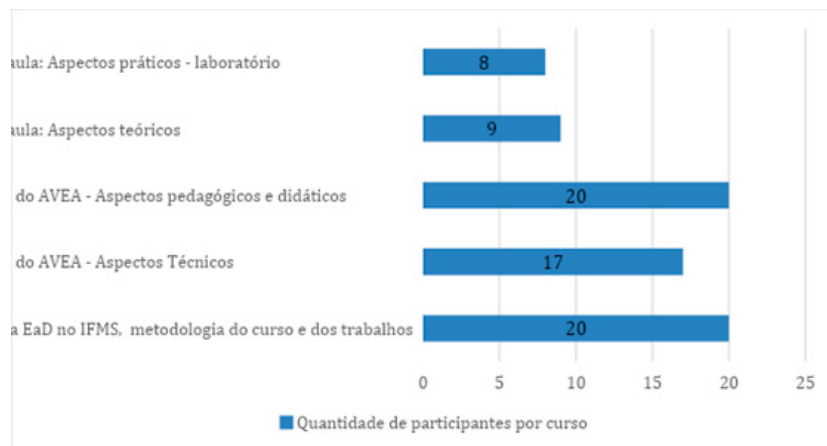
SILVA, Priscilla Chantal Duarte; SHITSUKA, Ricardo; PASCHOAL, Patrícia Aparecida Gomes. **Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância**. Associação Brasileira de Educação a Distância, volume 14, 2015 11-20 p.

ZATTI, Vicente. **A educação para autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

ANEXOS

Pergunta 1 – Lembra-se de quando ingressou no IFMS? É provável que depois da entrega de documentos, você tenha participado das várias formações continuadas que foram oferecidas. Marque dentre as opções abaixo as que participou.

Figura 1: Quantidade de participantes por curso

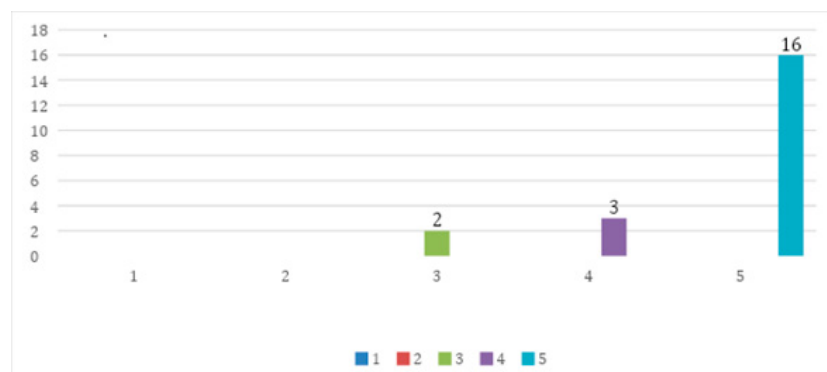


Fonte: Flávia Regina Grego, 2018.

A figura 1 apresenta no gráfico que não houve a participação dos 21 (vinte e um) docentes em todas as formações oferecidas, no entanto apresenta que todos os respondentes participaram de alguma das formações. Como apenas os cursos Técnicos em Administração e Serviços Públicos contavam com videoaulas em sua metodologia a participação nas formações para videoaula cai para menos de 50% dos professores respondentes.

Pergunta 2 - Para você, qual grau de importância tem o fato do IFMS trabalhar a formação continuada no decorrer do curso em que você atuou como docente?

Figura 2: grau de importância do fato do IFMS trabalhar a formação continuada no decorrer do curso em que o docente atuou

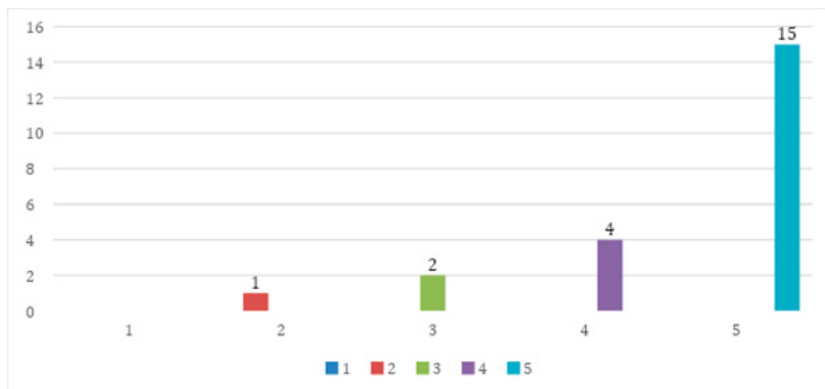


Fonte: Flávia Regina Grego, 2018.

Dos 21 (vinte e um) docentes que responderam ao questionário, 16 (dezesseis) deram grau de importância 5 (cinco) para o fato do IFMS trabalhar a formação continuada no decorrer do curso em que este atuava, possibilitando a este utilizar a própria prática como objeto de reflexão.

Pergunta 3 - Naqueles momentos quando estava elaborando os materiais didáticos para a disciplina que ministrou, qual o grau de importância que você atribuiu para a preparação que a formação continuada proporcionou a você?

Figura 3: grau de importância para a elaboração de materiais didáticos

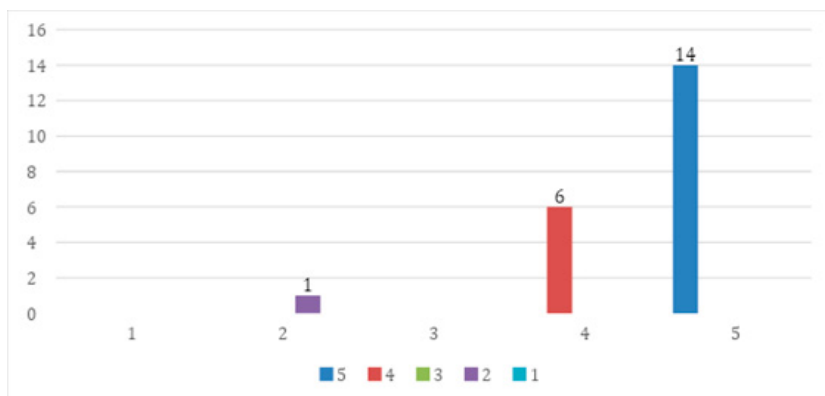


Fonte: Flávia Regina Grego, 2018.

Quatorze docentes dos 21 (vinte e um) respondentes, 15 (quinze) deram grau de importância 5 (cinco) para a preparação que a formação continuada proporcionou quanto à elaboração de material didático para a disciplina do curso EaD que ministrou.

Pergunta 4 - Em relação à utilização das estratégias de ensino que objetivassem promover, orientar e facilitar a aprendizagem autônoma do estudante, qual o nível de contribuição que a formação continuada teve para estes momentos de elaboração de material didático?

Figura 4: grau de importância para a utilização de estratégias de ensino que objetivassem promover, orientar e facilitar a aprendizagem autônoma do estudante.

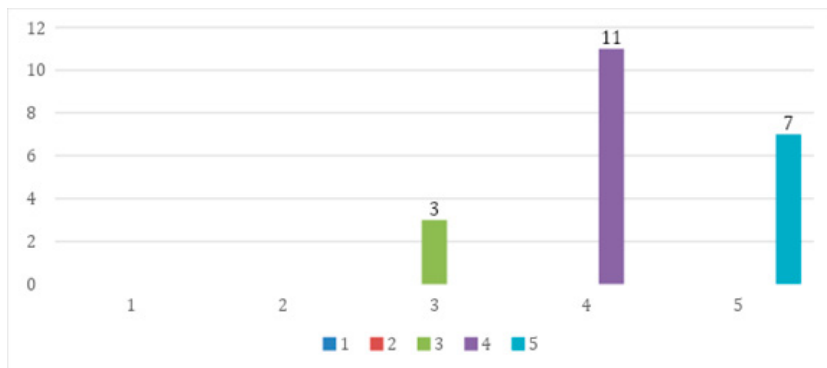


Autor: Flávia Regina Grego, 2018.

Dos 21 (vinte e um) docentes que responderam, 14 (quatorze) deram grau de importância 5 (cinco) para o nível de contribuição que a formação continuada deu para a utilização de estratégias que objetivassem promover, orientar e facilitar a aprendizagem autônoma do estudante, uma vez que dentre as capacidades individuais do estudante o docente precisa desenvolver além da aprendizagem a autoconfiança.

Pergunta 5 - Pensando na comunicação frente a frente que acontece comumente na modalidade presencial, no seu ponto de vista, nos momentos de elaboração dos materiais didáticos, a linguagem que adotou na produção supria esta comunicação frente a frente?

Figura 5 graus de importância quanto à comunicação frente a frente ser abrangida na elaboração dos materiais didáticos para EaD

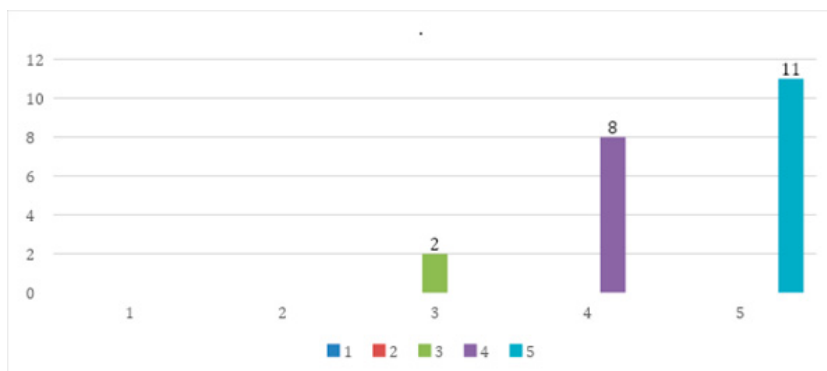


Fonte: Flávia Regina Grego, 2018.

Para este questionamento, 07 (sete) docentes deram grau de importância 05 (cinco) para os aspectos em que no momento de elaboração dos materiais didáticos, a linguagem adotada na produção de material didático para a disciplina do curso EaD supria a comunicação frente a frente, que é comum na modalidade de educação presencial.

Pergunta 6 - Para o entendimento da interação face a face mesmo no processo de ensino a distância, qual o nível de entendimento que a formação continuada ofereceu a você?

Figura6: Grau de importância do entendimento da interação face a face mesmo no processo de ensino a distância

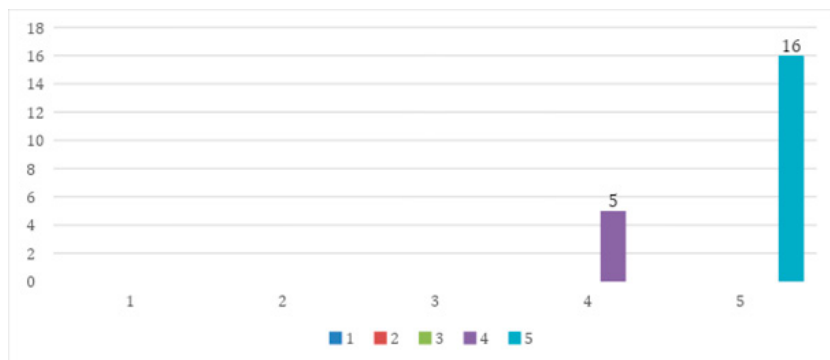


Fonte: Flávia Regina Grego, 2018.

Dos respondentes 11 (onze) docentes deram grau de importância 5 (cinco) para o nível de entendimento que a formação continuada proporcionou aos mesmos, mostrando que pouco mais da metade tinham a total compreensão dessa importância no contexto da EaD.

Pergunta 7 - Ficou claro para você, após a formação continuada, que utilizar recursos de linguagem que supra o contato frente a frente entre professor e estudante é importante?

Figura 7: importância de utilizar recursos de linguagem que supra o contato frente a frente entre professor e estudante.

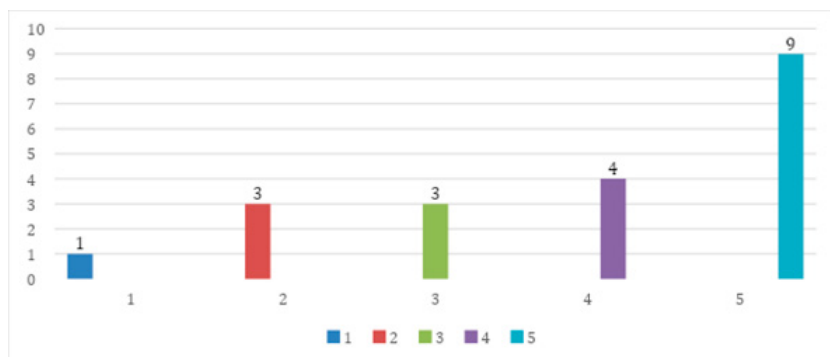


Fonte: Flávia Regina Grego, 2018.

Dos respondentes, 16 (dezesesseis) docentes deram grau de importância 05 (cinco) para a importância do uso de recursos de linguagem que supra a falta do contato frente a frente que é comum na modalidade de ensino presencial.

Pergunta 8 - Pense agora na quantidade de conteúdo disponibilizado no material didático para o estudante. A formação continuada oferecida subsidiou seus trabalhos em relação a este critério?

Figura 8: quantidade de conteúdo disponibilizado ao estudante

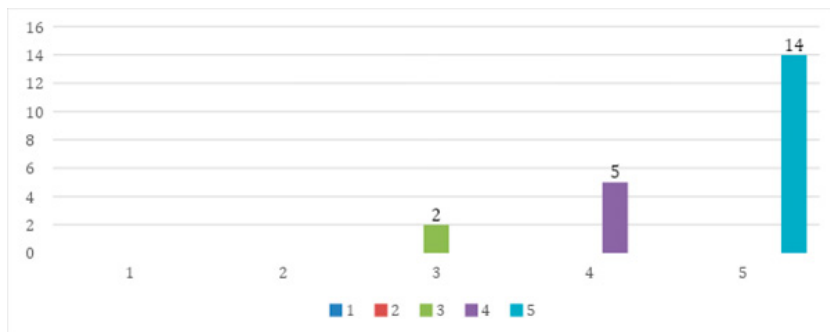


Fonte: Flávia Regina Grego, 2018.

Para esta pergunta, 9 (nove) dos 21 (vinte e um) docentes que responderam ao questionário deram grau de importância 5 para a contribuição que a formação continuada ofereceu quanto à quantidade de conteúdo disponibilizado aos estudantes no decorrer do curso.

Pergunta 9 - A formação continuada também possibilitou a você o entendimento necessário quanto à importância de deixar claro ao estudante qual era o objetivo de aprendizagem a ser alcançado por ele?

Figura 9: importância da clareza dos objetivos de aprendizagem para o estudante

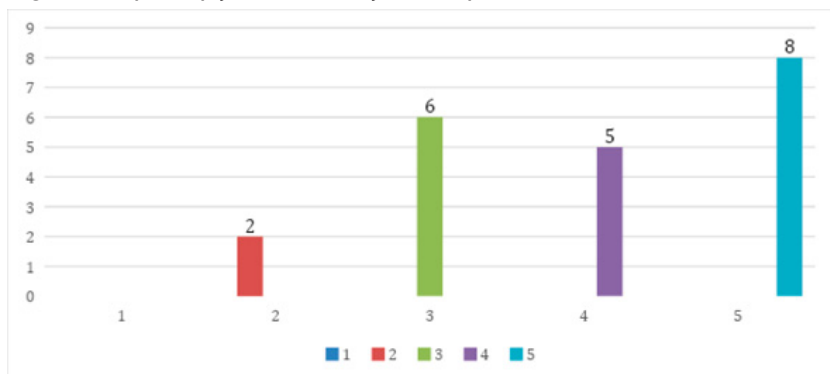


Fonte: Flávia Regina Grego, 2018.

Quatorze docentes deram grau de importância 5 (cinco) para o entendimento que a formação continuada proporcionou quanto a deixar claro ao estudante qual era o objetivo de aprendizagem a ser alcançado por ele.

Pergunta 10 - Agora, quero perguntar a você sobre uma das importantes ferramentas de interação que o AVEA oferece o “Fórum”: a formação possibilitou que ao utilizar esta ferramenta, você tivesse percepções em relação aos potenciais de interatividade que esta proporciona?

Figura 10: percepções em relação aos potenciais de interatividade da ferramenta “Fórum”.

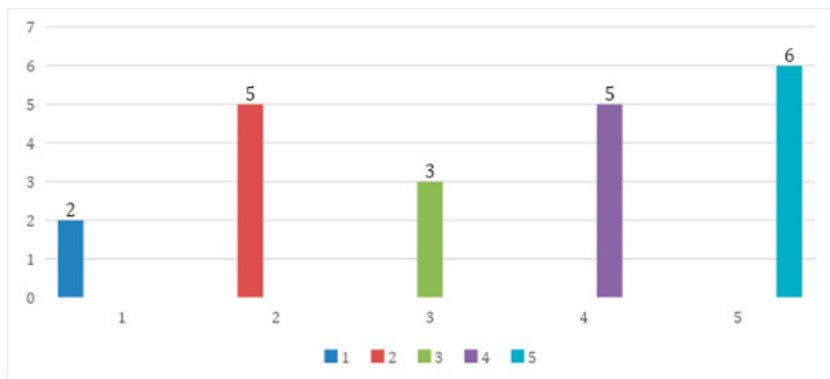


Fonte: Flávia Regina Grego, 2018.

Vemos aqui, que dos 21 (vinte e um) docentes respondentes, apenas 8 (oito) deram grau de importância 5 (cinco) para a contribuição que a formação continuada possibilitou em relação aos potenciais de interatividade da ferramenta Fórum.

Pergunta 11- A formação proporcionou a você algum entendimento voltado a importância da criação de laços afetivos nas relações interpessoais que o curso a distância proporciona por meio do AVEA?

Figura 11: importância da criação de laços afetivos nas relações interpessoais que o curso a distância proporciona por meio do AVEA.



Fonte: Flávia Regina Grego, 2018.

Dos 21 (vinte e um) respondentes, 6 (seis) deram grau de importância 5 (cinco) para o entendimento que a formação continuada proporcionou quanto a criação de laços afetivos nas relações interpessoais dos cursos a distância proporcionadas pelo AVEA.

ESTADO DO CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS COM USO DE ARTEFATOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS

Dirce Cristiane Camilotti
camilotti@gmail.com
Shirley Takeco Gobara
stgobara@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um levantamento do estado do conhecimento sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais para o ensino de Ciências, com uso de artefatos tecnológicos digitais. Foram investigadas quatro bases de dados e o critério usado para a seleção foram trabalhos que envolviam propostas ou investigações de formações continuadas para professores dos anos iniciais. Buscou-se identificar o paradigma educacional, o modelo de professor a ser formado e o papel dos artefatos tecnológicos, além dos parâmetros para novas propostas de formação. A maioria das formações estão embasadas no paradigma educacional individualista, voltada para um modelo de professor como profissional reflexivo e atribui aos artefatos tecnológicos digitais o papel de mediadores no processo de aprendizagem. Como parâmetros para novas ações formativas destacam-se a necessidade de formações abertas que incluam todos os setores da escola, que se aproximem do cotidiano do professor, considerem os seus saberes e possibilitem a integração entre teoria e prática, por meio de um processo dialógico e colaborativo.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino de Ciências. Artefatos tecnológicos digitais.

1 Introdução

A formação de sujeitos reflexivos e éticos capazes de posicionarem-se criticamente diante dos modelos dominantes é condição para a transformação do contexto social, político e histórico. A escola é o lugar privilegiado para a formação desses sujeitos por meio de mudanças no trabalho didático, o que requer que os professores tenham uma formação voltada para a realização de práticas pedagógicas que propiciem aos alunos a produção de saberes e de subjetividades, baseados no trabalho conjunto e na ética comunitária (RADFORD, 2017). Para a proposição de tal formação é necessário conhecer as características das formações continuadas que vêm sendo desenvolvidas com os professores.

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de doutorado que propõe uma pesquisa-formação para o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na Teoria da Objetivação – (RADFORD, 2017) e nos perfis de professores descritos por Contreras (2002). Trata-se de um recorte de um estudo acerca do estado do conhecimento da pesquisa acadêmica sobre a formação continuada de professores de Ciências nos anos iniciais que envolve artefatos tecnológicos digitais. Tem como objetivo analisar algumas características das propostas de formações continuadas inseridas nessas pesquisas e identificar parâmetros para a proposição de novas ações formativas.

2 Referencial teórico

A análise apresentada neste trabalho baseou-se na Teoria da Objetivação (TO) e nas ideias de Contreras (2002) sobre os perfis de professores. A TO

é uma teoria de aprendizagem contemporânea inspirada no materialismo dialético e na escola de pensamento de Vygotsky, que concebe o ensino e a aprendizagem como um processo único que envolve o conhecer (dimensão do saber) e o vir a ser (dimensão do sujeito) e que supera a compreensão individualista dos processos educativos. De acordo com o projeto educacional da TO (RADFORD, 2017), o ensino de ciências pode ser concebido como um empreendimento político, social, histórico e cultural voltado para a criação dialética de sujeitos reflexivos, éticos e críticos, que ponderam novas forma de pensamento e ação. Essa teoria pode fornecer elementos para criar ambientes formativos que podem promover o desenvolvimento de um professor intelectual crítico.

As ideias de Contreras (2002) contribuem com a formação continuada para superação da racionalidade técnica, pois esse autor discute a profissionalidade docente relacionando-a com os diferentes modelos de professores e associando-o a um tipo de racionalidade pedagógica que direciona a sua prática: o professor especialista técnico com a prática baseada na racionalidade técnica; o profissional reflexivo que se baseia na racionalidade prática e o intelectual crítico com a prática baseada na racionalidade crítica.

No entanto, a proposição de uma formação continuada com base nessas ideias suscita o seguinte questionamento: Como as formações continuadas para o ensino de Ciências no Ensino Fundamental com uso de artefatos tecnológicos digitais, em especial as que envolvem professores dos anos iniciais, vêm sendo desenvolvidas?

Uma revisão de literatura empírica ou teórica e empírica pode responder essa questão, visto que a literatura empírica compreende “[...] pesquisas anteriores no campo do seu estudo ou em campos similares” e a literatura teórica e empírica “[...] pesquisas anteriores no campo do seu estudo ou em campos similares” (FLICK, 2013, p. 45). Esse tipo de revisão também indica o que já é conhecido sobre essa área específica, quais referenciais teóricos-metodológicos são utilizados, quais questões continuam sem resposta e o que ainda não foi pesquisado (FLICK, 2013).

Esse tipo de revisão resulta no estudo do estado do conhecimento, objeto deste trabalho, e pode servir como parâmetro para o planejamento e desenvolvimento de novas ações formativas.

3 Procedimentos metodológicos

Foi realizada uma revisão de literatura empírica, teórica e empírica (FLICK, 2013), sendo que o processo de levantamento das informações que compõem a revisão bibliográfica deste trabalho utilizou quatro bases de dados: banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), portal de periódicos da CAPES, atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Em cada uma dessas bases, foi realizado um processo de busca e refinamento sucessivo das informações, a partir da busca inicial, até serem selecionados os trabalhos que compõem o levantamento bibliográfico discutido neste capítulo. Esse processo consistiu em uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, pois, de acordo com Severino (2007), buscou-se levantar as informações relacionados ao objeto de estudo, “[...] delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

O refinamento realizado para a seleção dos trabalhos foi composto pelas seguintes etapas: a) busca inicial por meio de descritores ou acesso direto à lista dos trabalhos publicados b) primeira seleção por meio da leitura dos títulos e, quando disponíveis, das palavras-chave dos trabalhos; c) segun-

da seleção por meio da leitura dos resumos dos trabalhos e d) terceira seleção por meio da leitura preliminar (introdução, metodologia e conclusão) do trabalho quando o resumo não era suficiente para determinar a inclusão ou exclusão do trabalho da amostra.

Foram determinadas as seguintes categorias de análise: instituição ofertante da formação; profissionais participantes; paradigma educacional implícito na formação; modelo de professor a ser formado e papel dos artefatos tecnológicos. Buscamos compreender como essas categorias foram conceituadas nas teses, dissertações e artigos analisados. Foram também identificados parâmetros para a proposição de novas ações formativas.

4 Desenvolvimento

No banco de teses e dissertações da CAPES, a busca inicial foi feita pelo descritor “formação continuada de professores tic”. A partir disso, foi feita a delimitação temporal, selecionando-se os trabalhos encontrados entre 2004 e 2018, a fim de privilegiar os relatórios de teses e as produções mais recentes. A partir dessa amostra, foi feita a seleção dos trabalhos, por meio do processo de refinamento descrito anteriormente, até chegar a uma amostra de nove trabalhos. A busca pelos arquivos digitais das teses e dissertações foi feita na BDTD¹ por meio do título.

A pesquisa por artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais foi realizada no Portal de Periódico da CAPES, com os descritores “formação continuada e ciências” e “formação continuada e tic”, em português, inglês e espanhol, com a mesma delimitação temporal utilizada na busca das teses e dissertações (2004-2018). A partir desses critérios, a busca resultou em uma amostra de cinco artigos diretamente relacionados à temática do trabalho, que foram lidos na íntegra e analisados.

Na base de dados dos trabalhos da ANPED, a busca foi feita a partir dos trabalhos vinculados ao grupo de trabalho de formação de professores (GT08), apresentados nas reuniões anuais realizadas entre os anos de 2004 e 2018 e disponíveis nos anais da 27^a a 38^a reunião. A busca foi realizada a partir da leitura da lista de trabalhos publicados, excluindo os pôsteres, já que não há disponível um mecanismo de busca. No período temporal delimitado na busca, foram selecionados quatro trabalhos diretamente relacionados à essa pesquisa.

No banco de dados composto pelos trabalhos apresentados no ENPEC, a busca deu-se nos anais dos encontros realizados entre 2004 e 2018 (V ao VI ENPEC). Inicialmente, foi realizada a busca com os descritores “formação continuada, ciências, tic”, no entanto, resultou em apenas um artigo. Devido ao baixo número de trabalhos encontrados, optou-se por fazer uma busca manual, a partir da lista de todos os trabalhos publicados na área temática referente à formação de professores de Ciências. No período delimitado, foram selecionados três trabalhos que compreendem a amostra analisada nesta revisão bibliográfica.

5 Resultados e discussão

O processo de busca e refinamento resultou em uma amostra de 21 trabalhos. O Quadro 1 relaciona esses trabalhos e os bancos de dados em que foram pesquisados.

1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: : <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Quadro 1 - Base de dados e trabalhos selecionados para análise.

Base de dados	Trabalhos selecionados
Banco de Teses e Dissertações	Diogo (2016); Echalar (2015); Garcia (2014); Gomes (2008); Lima (2018); Lobato (2010); Santos (2012); Spagnolo (2013); Urzetta (2011).
Portal Periódicos da CAPES	Gabini e Diniz (2012); Gracia et. al. (2006); Gobara e Camilotti (2013); Lima e Nascimento (2016); Reis e Santos (2016).
Trabalhos da ANPED	Almeida (2005); Correia et.al. (2007); Silva (2013); Vosgerau (2009).
Atas do ENPEC (V ao XI)	Bartelmebs (2013); Blaszkó e Ujiié (2017); Lima e Pinheiro (2005).

Fonte: Organizado pelas autoras.

5.1 Caracterização geral das formações continuadas

As propostas de formações continuadas analisadas nos trabalhos foram ofertadas por Instituições de Ensino Superior (IES), no contexto de pesquisas de doutorado ou mestrado ou em projetos de extensão pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias de Educação (SED) ou diretamente pelas Secretarias Municipais de Educação (SEMED), conforme especificado no Quadro 2.

Quadro 2 - Instituições ofertantes das formações continuadas nos trabalhos analisados.

Instituição ofertante	Trabalhos
IES	Pesquisa Diogo (2016); Bartelmebs (2013); Blaszkó e Ujiié (2017); Gabini e Diniz (2012); Gracia et. al. (2006); Lima e Pinheiro (2005); Santos (2012); Urzetta (2011).
	Extensão Echalar (2015); Garcia (2014); Gobara e Camilotti (2013); Lima (2018); Lima e Nascimento (2016); Spagnolo (2013); Vosgerau (2009).
MEC/SED	Almeida (2005); Gomes (2008) e Reis e Santos (2016).
SEMED	Correia et.al. (2007); Silva (2013).
Não menciona	Reis e Santos (2016).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Essas formações foram ofertadas para todos os professores do Ensino Fundamental (E.F) e Ensino Médio (E.M), incluindo professores de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como relatam os trabalhos de Echalar (2015), Garcia (2014); Gomes (2008); Lobato (2010); Santos (2012); Almeida (2005); Correia et. al. (2007) e Vosgerau (2009); somente para professores de Ciências dos anos iniciais ou finais do E.F Diogo, (2016); Urzetta, (2011) ou para professores da educação infantil e/ou anos iniciais de todas as disciplinas, incluindo Ciências, como nos trabalhos de Spagnolo (2013); Lima e Nascimento (2016); Reis e Santos (2016); Silva (2013) e Lima e Pinheiro (2005). As formações específicas para professores de Ciências dos anos iniciais forma discutidas nos trabalhos de Lima (2018), Gabini e Diniz (2012); Gracia et. al. (2006); Gobara e Camilotti (2013); Bartelmebs (2013) e Blaszkó e Ujiié (2017).

Vale ressaltar que quanto mais amplo for o público da formação, no que diz respeito aos níveis de ensino e disciplinas, menos especificidades serão trabalhadas para o ensino de Ciências. Dessa forma, as formações continuadas que não são específicas para pedagogos podem não suprir as dificuldades que esses professores têm para ensinar Ciências e que são relacionadas à preparação insuficiente na formação inicial (SOARES et al., 2013). Dos cursos que trabalham o ensino de Ciências com pedagogos, todos foram ofertados por IES, no contexto de pesquisas ou projetos de extensão, o que evidencia a necessidade de ofertas mais amplas com essa especificidade por parte das SED e SEMED, bem como pelo MEC, com a finalidade de contemplar um maior número de escolas e professores.

Quanto ao paradigma educacional no qual as propostas de formação estão embasadas, foi feita uma classificação com base nas ideias de Radford (2016), considerando-as em três grupos: paradigma tradicional centrado no professor; paradigma individualista centrado no aluno e o paradigma sociocultural que insere a cultura e a história como elemento central na reflexão do ensino e aprendizagem. Esses paradigmas aparecem de forma implícita nos trabalhos analisados, sobretudo relacionados ao tipo de abordagem pedagógica mencionada na formação, como o construtivismo, por exemplo. Foi identificado o paradigma tradicional somente no trabalho de Echalar (2015), o individualista nos trabalhos de Gobara e Camilotti (2013), Gracia et. al. (2006), Gomes (2008), Lima (2018), Lima e Nascimento (2016), Lima e Pinheiro (2005), Reis e Santos (2016), Santos (2012), Silva (2013) e Spagnolo (2013). Os trabalhos de Diogo (2016), Garcia (2014) e Santos (2012) utilizam uma abordagem sócio-culturais - (Quadro 3).

Quadro 3 - Paradigma Educacionais que embasam as formações nos trabalhos analisados.

Paradigma educacional	Trabalhos
Tradicional	Echalar (2015)
Individualista	Gobara e Camilotti (2013); Gracia et. al. (2006); Gomes (2008); Lima (2018); Lima e Nascimento (2016); Lima e Pinheiro (2005); Reis e Santos (2016); Santos (2012); Silva (2013); Spagnolo (2013).
Sócio-cultural	Diogo (2016); Garcia (2014); Santos (2012).
Não menciona	Almeida (2005); Bartelmebs (2013); Blaszkó e Ujiié (2017); Correia et.al. (2007); Gabini e Diniz (2012); Lobato (2010); Urzetta (2011); Vosgerau (2009).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto ao modelo de professor a ser formado nas formações continuadas, foram identificados três modelos de acordo com Contreras (2002), tomando-se 16 trabalhos como referência, sendo eles: o especialista técnico em três trabalhos, o profissional reflexivo em 10 e intelectual crítico em três (Quadro 4). De acordo com Contreras (2002), somente o professor intelectual crítico tem características que podem levar à emancipação das práticas pedagógicas alienantes caracterizadas por Radford (2016), pois ele age com foco no compromisso voltado para o coletivo e com consciência crítica acerca de seu papel transformador. Dessa forma, promover formações que visam formar professores especialistas técnicos ou profissionais reflexivos é uma forma de perpetuar a alienação presente na prática pedagógica.

Quadro 4 – Modelos de professor (Contreras, 2002) identificados nas formações.

Modelo de Professor	Trabalhos
Especialista técnico	Echalar (2015); Lobato (2010); Lima e Nascimento (2016).

Profissional reflexivo	Bartelmebs (2013); Blaszkowski e Ujii (2017); Correia et.al. (2007); Gabini e Diniz (2012); Gobara e Camilotti (2013); Gracia et. al. (2006); Lima (2018); Reis e Santos (2016); Santos (2012); Spagnolo (2013); Urzetta (2011).
Intelectual crítico	Diogo (2016); Garcia (2014); Santos (2012).
Indefinido	Almeida (2005); Gomes (2008); Lima e Pinheiro (2005); Silva (2013); Vosgerau (2009).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De maneira geral, o papel atribuído aos artefatos tecnológicos digitais nas formações descritas nos trabalhos analisados é o de ferramentas de mediação, conforme a abordagem histórico-cultural ou mediadores da construção do conhecimento pelo aluno, conforme a abordagem construtivista Freitas (2009). Assim, nos trabalhos de Garcia (2014) e Santos (2012), eles são ferramenta de mediação e, no trabalho de Diogo (2016), são instrumentos mediadores que fazem parte da estrutura do sistema das atividades, são “[...] recursos socialmente compartilhados que podem ser utilizados pelo sujeito para atingir o objeto” (DIOGO, 2016, p. 58). Os trabalhos de Spagnolo (2013), Gomes (2008); Lobato (2010); Gracia et. al. (2006); Gobara e Camilotti (2013), Lima e Nascimento (2016), Reis e Santos (2016), Almeida (2005) e Silva (2013) trazem uma visão do computador ou laptop educacional como mediadores da construção do conhecimento pelo aluno. Nesses trabalhos, pode ser observada a centralidade atribuída ao artefato tecnológico digital na aprendizagem, diferente da TO, em que o artefato faz parte da atividade mediadora (RADFORD, 2017). Os demais trabalhos não mencionam o papel atribuído ao artefato tecnológico digital no contexto das formações e as informações encontradas nos trabalhos não foram suficientes para uma classificação.

5.2 Principais resultados e proposição de novas formações continuadas

Alguns resultados relacionados à proposta de formação de professores foram destacados por compreenderem aspectos importantes das formações descritas nos trabalhos que podem ser utilizados como parâmetros para a proposição de novas formações continuadas, são eles: a) A aprendizagem no contexto da formação depende das condições históricas concretas, que incluem os Sistemas de Ensino, sendo que cada professor vivencia um movimento de aprendizagem específico (DIOGO, 2016) que deve ser considerado no planejamento das ações formativas; b) há necessidade da proposição de formações abertas (DIOGO, 2016), pois os cursos ofertados são poucos representativos para os professores (ECHALAR, 2015) e não resultam em mudança na prática pedagógica (ALMEIDA 2005; CAMILOTTI; GOBARA, 2013; GOMES, 2008); c) as formações continuadas visam à adaptação dos indivíduos à economia neoliberal, caracterizando-se pela fragmentação e hierarquização a partir da racionalidade instrumental e da alienação presente na formação instrumental (ECHALAR, 2015); d) as discussões no contexto das formações devem incluir todos os setores da escola (GARCIA, 2014); e) as propostas de formação devem aproximar-se do cotidiano do professor e considerar os seus saberes (ALMEIDA, 2005; LOBATO, 2010; SILVA, 2013; VOSGERAU, 2009); f) um fator que impede a mudança na prática pedagógica é a formação mecanicista do professor, baseada no paradigma da racionalidade técnica, por essa razão a formação deve estar voltada para o paradigma reflexivo e crítico (GRACIA et al., 2006; SANTOS, 2012; URZETTA, 2011); g) há necessidade da oferta de formações mais longas, por meio de um processo dialógico e colaborativo (GABINI; DINIZ, 2012; VOSGERAU, 2009), que considere o perfil de cada professor (LIMA; PINHEIRO, 2005), devido ao longo tempo necessário para mudanças na prática pedagógica (ALMEIDA, 2005; URZETTA, 2011); h) deve haver flexibilidade de tempo, das crenças pedagógicas (LIMA; NASCIMENTO, 2016; CAMILOTTI; GOBARA, 2013) e de espaço na formação a fim de tornar possível a integração entre teoria e prática do professor (GRACIA et. al.,

2006); i) apenas a distribuição de equipamentos na escola é insuficiente, faz-se necessária a participação de professores e alunos na produção do conhecimento (LIMA; NASCIMENTO, 2016); j) as propostas colaborativas e de comunidades de prática têm resultados positivos na aprendizagem dos professores em formação (ALMEIDA, 2005; BARTELMEBS, 2013); k) é necessário não sobrecarregar o professor com formações à distância, fomentando mais acompanhamentos presenciais e a necessidade de investir na formação em serviço (VOSGERAU, 2009).

6 Considerações finais

Os trabalhos analisados nesta revisão de literatura permitiram caracterizar as propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais do E.F. para o ensino de Ciências com uso de tecnologias educacionais (artefatos tecnológicos digitais). A maioria das formações estão embasadas no paradigma educacional individualista, voltada para a formação de um modelo de professor como profissional reflexivo e atribui aos artefatos tecnológicos digitais o papel de mediadores no processo de aprendizagem.

Tais resultados evidenciam a necessidade da proposição de formações continuadas com a intenção de desenvolver um modelo de professores intelectuais críticos a fim de superar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas sob o enfoque de um paradigma educacional tradicional, baseado na transmissão de informações ou individualista, centrado no aluno.

7 Referências

ALMEIDA, R. S. As redes de conhecimentos tecidas na relação formação continuada de professores e interatividade: o contexto do projeto «Salto para o Futuro». In: 28ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. **Anais 2005 - 28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005.

BARTELMEBS, R. C. Saberes e desafios de docentes dos anos iniciais: reflexões a partir de uma Comunidade de Prática de Ensino de Astronomia. In: 9º Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências - 9º ENPEC, 2013, Águas de Lindóia: Abrapec. **Atas 2013 - 9º ENPEC**, 2013.

BLASZKO, C. E.; UJIIE, N. T. A formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: o uso do blog aliado ao ensino de ciências. In: 11º Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências - 11º ENPEC, 2017, Florianópolis: Abrapec. **Atas 2017 - 11º ENPEC**, 2017.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez. 2002.

CORREIA, C. C.; SANT'ANNA, R.; NUNES, L. C. O curso de capacitação de professores em informática educativa como possibilidade de mudança na prática docente. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais 2007 - 30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007.

DIOGO, R. C. **Formação continuada de professores e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação: o percurso de uma intervenção formativa**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

ECHALAR, A. D. L. F. **Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FREITAS, M. T. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. In: 32ª. Reunião Anual da Asso-

- ciação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. **Anais 2009 - 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009.**
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GABINNI, W. S.; DINIZ R. E. S. Formação continuada, o uso do computador e as aulas de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ensaio**, v.14, n.3, p. 333-348, 2012.
- GARCIA, D. S. **Formação de professores em exercício no ensino de ciências/química com foco no uso das tecnologias de informação e comunicação.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.
- GOBARA, S. T.; CAMILOTTI, D. C. Continued Education to Integrate the Educational Laptop: Reflections on Educational Practice Change. **Creative Education**, v. 4, n. 10A, p. 61-71, 2013.
- GOMES, P. M. **Integração de mídias no piloto do programa de formação continuada de professores em mídias na educação.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.
- GRACIA, A. L. C.; GÓMEZ, M. G. La construcción de problemas en el laboratorio durante la formación del profesorado: una experiencia didáctica. **Enseñanza de las Ciencias**, v.25, n. 3, p. 435-450, 2006.
- LIMA, S. C. **Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, embasado na inserção de conteúdos de física no ensino de ciências e na produção acadêmica da área, como elementos inovadores, sob a assessoria de uma universidade.** 2018. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.
- LIMA, A. C. C. V.; PINHEIRO, S. C. V. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores de Ciências. In: 5º Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências - 5º ENPEC, 2005, Águas de Lindóia: Abrapec. **Atas 2005 - 5º ENPEC**, 2005.
- LIMA, M. R.; NASCIMENTO, S. S. Projeto UCA em Tiradentes: significações de duas professoras quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto escolar. **Educar em Revista**, n.61, p. 223-240, 2016.
- LOBATO, T. C. F. **Proinfo integrado à formação dos professores da rede pública de ensino do Amapá: construindo uma identidade.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- RADFORD, L. On alienation in the mathematics classroom. **International Journal of Educational Research**, n.79, 258-266, 2016.
- RADFORD, L. Aprendizaje desde la perspectiva de la Teoría de la Objetivación. In: D'AMORE, B., & RADFORD, L. **Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos.** Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017. p. 115-136.
- REIS, A.; SANTOS, F. In-Service Education of Science Teachers: Virtual Simulators as a Resource for Experimental Work. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n.19, v.2, p. 209 – 220, 2016.
- SANTOS, V. S. **Formação de professores na modalidade presencial e on-line com foco na prática pedagógica com utilização das TICs.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. O computador na educação e a formação docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia. **Anais 2013 - 36ª Reunião Anual da ANPED**, 2013.

SOARES, A. C.; MAUER, M. B.; KORTMANN, G. L. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios em Canoas-RS. **Educação, ciência e cultura**, v. 18, n. 1, p. 49-61, 2013.

SPAGNOLO, C. **Formação continuada de professores e projeto PROUCA: reflexões acerca do prazer em ensinar apoiado por tecnologias digitais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

URZETTA, F. C. **Formação continuada de professores de ciências: o potencial de uma proposta coletiva na transformação da prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

VOSGERAU, D. S. R. A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor. In: 32ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. **Anais 2009 – 28ª Reunião Anual da ANPED**, 2009.

O ESPAÇO E O TEMPO NA PRÁTICA DOCENTE A DISTÂNCIA

Blanca Martín Salvago
blanca@ucdb.br
Maria Cristina Lima Paniago
cristina@ucdb.br

Resumo: Neste artigo apresentamos uma reflexão teórica a respeito do redimensionamento da vivência do espaço e tempo em cursos a distância. Em um segundo momento, trazemos para análise e discussão a concepção de um grupo de dez professores entrevistados a respeito da vivência do tempo na mediação pedagógica de cursos de graduação a distância e suas implicações na prática docente, com seus aspectos positivos e negativos no processo de ensino e aprendizagem, tanto para os professores quanto também para os alunos. Pode-se concluir, a partir da análise das falas dos docentes, que a quebra de barreiras de espaço e tempo na Educação a Distância tem implicações para os alunos: maior respeito aos ritmos individuais, poder escolher com flexibilidade o melhor espaço e tempo para as atividades acadêmicas, mas também aspectos negativos como ansiedade e a rapidez patológica que não ajuda ao amadurecimento. As implicações para os professores são a ampliação do tempo da atividade docente e a cobrança de rapidez nas devolutivas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Flexibilidade de tempo. Tempo docente

1 Introdução

Na sociedade atual estamos imersos em processos velozes e a tecnologia possibilita que atividades que antes eram feitas em períodos de tempo mais demorados, hoje sejam feitas com mais rapidez.

Com a modalidade a distância, alunos e professores se defrontam com uma vivência diferenciada do espaço e do tempo no processo de ensino e aprendizagem. A flexibilidade é a palavra de ordem. Mas, como isso afeta a relação professor x aluno? Quais as consequências pedagógicas que isso traz para a prática docente?

Neste artigo apresentamos uma reflexão teórica a respeito do redimensionamento da vivência do espaço e tempo na modalidade a distância. Em um segundo momento, trazemos para análise e discussão a concepção de um grupo de 10 professores entrevistados a respeito da vivência do tempo na mediação pedagógica¹ de cursos de graduação a distância e suas implicações na prática docente, com seus aspectos positivos e negativos.

Este artigo surgiu dos estudos e pesquisas realizados para o doutoramento em Educação. Os sujeitos da pesquisa empírica são professores de dois cursos de graduação que atuam diretamente na mediação pedagógica. Por conta do limite do espaço deste artigo, será analisada e discutida apenas a vivência dos professores com relação ao tempo na prática docente de cursos a distância.

¹ No âmbito da Educação a Distância, “o conceito de mediação pedagógica surgiu [...] no contexto da “pedagogia progressista” e em contraponto à abordagem tecnicista, hegemônica nos anos 1970 [...] Visa à emancipação baseada em estratégias e técnicas planejadas para colocar o foco no aluno, nos objetivos de aprendizagem e não no ensino” (CRUZ, 2018, p. 431).

2 Tempo e espaço na Educação a distância

A legislação, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), prevê que o processo de ensino-aprendizagem pode ser organizado de diferentes maneiras de modo a atender públicos diferenciados. E, no Art. 80, a lei diz: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada”.

A Educação a Distância – EAD é concebida como modalidade de educação diferente da educação presencial. Convencionalmente classificamos os cursos ofertados pelas Instituições de Ensino como presenciais ou a distância, modalidades normalmente contrapostas na sua definição e descrição, enfatizando sempre a distância como distintivo mais característico da educação que não conta com a presença de alunos e professores num mesmo local e ao mesmo tempo (TORI, 2017).

De fato, o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), define a Educação a Distância, no seu Art. 1, 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).

Segundo Tori (2017, p. 32), “a aproximação (do aluno com o conteúdo, do aluno com o professor ou do aluno com os colegas de aprendizagem) é condição necessária, mas não suficiente, para que ocorra aprendizagem”. Sendo assim, a educação a distância seria um paradoxo? Se a aproximação é condição necessária, um modelo educacional em que a distância é característica primordial parece, à primeira vista, que seria um contrasenso. E, aparentemente, pode parecer que o caminho mais simples e óbvio para superar essa barreira seria colocar todos os participantes em um mesmo espaço físico, mas esta não é a única possibilidade.

Leffa e Freire (2013, p. 22) destacam que a distância, de alguma maneira, se mede pelo tempo que é necessário para vencê-la. A distância deixa de existir com a internet, pois permite a comunicação síncrona de um lado a outro do planeta. “Antigamente as distâncias eram maiores porque os meios de transporte eram mais lentos. Com a introdução da locomotiva, do automóvel e do avião, o mundo foi ficando cada vez menor, chegando à redução máxima com o advento da internet”.

A Educação a Distância não é algo totalmente novo, pode-se falar de educação a distância desde o momento em que professor e aluno não compartilham o mesmo espaço e tempo para participar de uma aula. Com a introdução do uso da Internet e suas ferramentas de informação e comunicação, as possibilidades de interação entre os participantes em um curso a distância se multiplicam exponencialmente, facilitando a interação e o envolvimento dos alunos, tanto com o conteúdo, como com os outros participantes. A interação agora passa a ser também com ferramentas síncronas, ficando a comunicação mais viva, dinâmica e rápida e propiciando aprendizagem colaborativa.

Para Leffa e Freire (2013, p. 13), “a evolução da língua não acompanha a evolução da tecnologia e acabamos criando um descompasso entre a língua que falamos e o mundo em que vivemos”. Isto é, com o advento da internet, seria um anacronismo continuarmos falando de educação a distância, sendo que contamos com meios de comunicação e com tecnologias interativas que podem aproximar. Segundo os autores, “permanece o desafio de dar conta de um mundo novo com palavras antigas: a EaD não cabe nas palavras que usamos para descrevê-la”.

Como já foi destacado, não se faz educação sem se estabelecer relação entre as pessoas, sem encontros e interações. A educação é, por excelência, um processo relacional, no entanto, há muitas maneiras de estabelecer relações e também há outras maneiras de se fazer presente, que não a física.

Romão (2008) questiona a maneira unívoca de entender a distância, as relações e os encontros:

Há, no entanto, encontros e encontros, distâncias e distâncias. Educação com distância parece possível e é até positiva. Distância [...] para respirar, para refletir, para silenciar e escutar os ruídos do silêncio educativo. Educação com isolamento, ausência de vínculos, sem que o encontro seja transformado em relação, não é educação. Por isso, insistimos, é necessário identificar de que encontro, de que distância estamos falando (ROMÃO, 2008, p. 101).

Para que haja educação, seja qual for o contexto em que vai se desenvolver, é necessário que haja uma mediação entre dois ou mais agentes. Na medida em que os mecanismos de mediação sejam capazes de propiciar interação entre os sujeitos separados geograficamente, a distância não deve ser um obstáculo para a aprendizagem (LEFFA; FREIRE, 2013).

Segundo Moore (2002), mais importante que a distância geográfica ou física, é a distância psicológica ou a sensação de distância, que ele chama de distância transacional. A distância física e/ou temporal entre alunos e professores é um fato na Educação a Distância, mas o mais relevante é se essa distância afeta ou não, quais são as implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, não se trata meramente de uma questão geográfica, mas pedagógica (MOORE; KEARSLEY, 2007).

A distância transacional não é uma grandeza que possa ser medida, trata-se bem mais de uma percepção subjetiva e conseqüentemente relativa na interação dos alunos com o professor, dos alunos entre si ou dos alunos com o conteúdo (TORI, 2018). Ou seja, segundo a teoria da distância transacional, o importante não é a distância física que há entre professores e alunos, “mas sim as relações pedagógicas e psicológicas que se estabelecem na EaD. Portanto, independentemente da distância espacial ou temporal, os professores e os alunos podem estar mais ou menos distantes em EaD, do ponto de vista transacional” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 15). Segundo a mesma teoria, em qualquer processo de ensino e aprendizagem pode-se encontrar distância transacional, inclusive no ensino presencial.

3 Procedimentos metodológicos

Partimos dos pressupostos teóricos principalmente dos seguintes autores: Michael e Moore (2002), autor da Teoria da Distância Transacional; Romero e Tori (2017) para a reflexão da possibilidade de uma educação virtual, mas sem distância; Maia e Mattar (2007) e Kenski (1997 e 2013) para a reflexão a respeito do tempo na prática docente a distância.

A pesquisa empírica se desenvolveu em duas etapas. Na primeira, foi enviado um questionário a todos os 17 professores que atuam nos dois cursos. Para a participação na segunda etapa, foi selecionado um grupo de 10 professores com mais de 5 anos de experiência na mediação pedagógica a distância e com carga horária superior a 5 h/a na modalidade a distância. As discussões a seguir foram realizadas a partir das entrevistas.

4 Resultados e discussões

Segundo Maia e Mattar (2007, p. 07), “o tempo curricular é um paradigma confortável que, na verdade, a EaD emprestou do ensino presencial sem as devidas adaptações”. No ensino presencial se conta a carga horária de um curso ou de uma disciplina com facilidade, pois faz referência ao tempo em que professores e alunos se encontram reunidos em sala de aula. Para uma disciplina de 40 horas, o professor fará um planejamento para estar em sala de aula 40 horas, distribuídas ao longo de um período de tempo. Na modalidade a distância, porém, o tempo de uma disciplina é relativo

e independe da carga horária estimada pela Instituição. Cada estudante pode dedicar mais ou menos tempo para a realização de suas atividades na disciplina dependendo de múltiplas variáveis, como a disponibilidade de tempo de cada um, o ritmo individual, a facilidade ou dificuldade com determinados assuntos, etc.

Os autores acrescentam: “O tempo virtual, entretanto, ao contrário do tempo real que mede as aulas presenciais, pode ser controlado pelo aluno em EaD” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 07). O fato de o estudante poder controlar o tempo é uma vantagem, mas também pode ser um complicador. De um lado, a flexibilidade de tempo tem o aspecto positivo de facilitar o respeito ao aprendizado de cada estudante, no seu ritmo particular e nos horários em que cada um tem disponibilidade, sem ter que se submeter aos horários pré-estabelecidos por uma instituição, como acontece no ensino presencial. Porém, para que essa flexibilidade não se volte contra o próprio aluno, é necessário que seja acompanhada também de disciplina e capacidade de organização do tempo.

A seguir alguns depoimentos dos professores² referentes à organização do tempo por parte dos alunos:

O aluno tem que se conhecer. Às vezes o aluno entra na EAD, acha que vai ser fácil, mas não é fácil, é mais difícil ainda, porque você tem que ser disciplinado. Lá no presencial tem o professor que fica repetindo... Na EAD, se você não se organizar, você se perde porque tem as atividades, os prazos. [Ser aluno a distância] É ter comprometimento e disciplina. Eu acho que é mais difícil ser aluno a distância do que presencial [...] se você não tem o comprometimento, com disciplina, você pode se perder. Aí o aluno às vezes acha que está com dificuldade, mas na verdade é que ele não se organizou (ESTELA).

O professor Francis ainda diz que quando um aluno do presencial reprova e quer fazer a recuperação da disciplina a distância, ele fala assim: “não vai, que você não vai dar conta”. [...] aqui, que você está me olhando uma hora e meia e você não está conseguindo, lá você não vai conseguir, tem que ser mais proativo, tem que ter mais organização do tempo”. (FRANCIS).

A professora Rosa ainda destaca que para ser aluno a distância “tem que ter muita garra, tem que ter disciplina, tem que ser uma pessoa determinada [...] se a pessoa não se organiza, eu acho que ela se perde, ela entra em pânico, ela entra em desespero [...]” (ROSA)

Portanto, a Educação a Distância supõe uma queda de barreiras de espaço e tempo, mas, essa realidade, ao mesmo tempo em que é um trunfo, implica também um grande desafio, pois muitos alunos não conseguem administrar o tempo, conciliar o estudo com as outras atividades e obrigações. Abbad et al. (2010, p. 294) consideram que o que mais leva a desistir de um curso a distância é: “a falta de habilidade para administrar o tempo de estudo, falta de habilidade para conciliar as atividades concorrentes com as tarefas exigidas pelo curso, falta de experiência como aluno em cursos a distância”.

Os professores também destacam que os alunos querem agilidade na resposta: “o aluno não pode ficar muito tempo esperando” (ESTELA). “[O aluno] tem ansiedade de ter uma resposta. Ele posta uma atividade lá e eu procuro responder o mais rapidamente possível para ele. E quando demoro um pouco, ainda peço desculpa: desculpe pelo atraso” (AYRTON). A professora Minerva também destaca: “No Virtual, o tempo é diferente. Assim, para o nosso aluno um dia é muito tempo [...]”.

Mas os professores também veem um aspecto negativo nessa pressa dos alunos:

Mas o que eu tenho percebido na educação a distância como um todo, não especificamente da nossa educação a distância, é que muitas vezes o caráter da agilidade prepondera, então a pessoa quer logo o diploma dela, quer logo atividade dela corrigida, quer logo passar etapas, quer logo ter uma outra graduação, uma outra Pós... e a agilidade acaba tomando conta: cursos rápidos [...] uma inversão de valores, onde a agilidade acaba preponderando sobre as demais. (JUAN)

2 Os nomes dos professores são pseudônimos escolhidos pelos professores para preservar o anonimato.

O professor Pedro, inclusive, considera que a agilidade pode se voltar contra a humanização desejada na relação com os alunos:

[...] nem sempre, penso eu, a agilidade consegue proporcionar a humanização adequada, o conhecimento adequado. Tanto é que a gente observa que hoje tem vários movimentos do slow [...] para tentar meio que desacelerar um pouco a vida das pessoas para poder absorver mais. Então está tudo muito rápido [...] (PEDRO).

As palavras desse professor vão ao encontro do pensamento de Kenski (1998, p. 60), a palavra velocidade “é o termo-síntese do status espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer [...]”. Segundo a mesma autora (2013, p. 62), essa velocidade às vezes nem é percebida, pois já se naturalizou: “A velocidade já se incorporou, como valor, ao nosso ritmo de vida”.

Maia e Mattar (2007, p. 13), concordam com esta percepção e alertam do que eles chamam de impaciência patológica: “A impaciência patológica e a busca por velocidade são expressões do mundo computadorizado”. Os autores chamam a atenção, então, das consequências nocivas que pode ter a velocidade, pois no processo de ensino e aprendizagem, o tempo é essencial para que as ideias possam amadurecer. A aprendizagem requer tempo, amadurecimento, não pode ser em ritmo acelerado de mais.

A flexibilidade de tempo também altera a rotina do professor nesta modalidade de ensino. A fase de planejamento é muito mais longa, pois é necessário selecionar e elaborar materiais didáticos em diferentes mídias antes mesmo do início da disciplina ou curso, para o qual o docente terá que trabalhar junto com a equipe multidisciplinar: equipe pedagógica, equipe de produção, equipe de desenvolvimento, etc.

E na etapa de execução, na mediação pedagógica, o fator tempo também tem seus aspectos positivos e negativos que impactam na prática docente. Nas entrevistas podemos observar que os professores tentam um equilíbrio para ter agilidade na correção, nas devolutivas, que é considerado pela maioria como uma variável importante para conseguir aproximação e humanização na relação com os alunos, mas sem comprometer o processo de aprendizagem.

Estela lembra que não dá para pensar em humanizar a relação se não houver agilidade no feedback: “não tem como trabalhar a humanização e não ter agilidade”. Para a professora Marvel, “a agilidade é fundamental, porque eu estou no processo de ensino-aprendizagem, se eu não tiver agilidade eu não vou ter o ensino-aprendizagem”. Mas o professor Ayrton destaca a rapidez na resposta não é um valor absoluto: “Não adianta agilidade para poder zerar as correções e nem responder adequadamente”. Na mesma linha, o professor Pedro pensa que “nem sempre a agilidade consegue proporcionar a humanização adequada, o conhecimento adequado.

O professor Francis lembra que o fato de a Educação a Distância não ter a periodicidade semanal de encontros, como é no presencial, não é necessariamente uma dificuldade:

Aqui [na Educação a Distância] a gente interage mais do que no presencial porque no presencial eu dou um conteúdo, na outra semana eu dou revisão e aí na outra semana é a prova. Aqui não, aqui ele tem atividades para fazer, ele manda a atividade e eu devolvo com solicitação de correções, e ele devolve no outro dia. Em uma semana a gente já resolveu todos os problemas e foram resolvidas as dúvidas que ele tinha.

Por outro lado, essa fala traz uma outra variável que precisa ser levada em conta. Pois no ensino presencial, professor e aluno sabem que a periodicidade de encontros semanais é o que marca o compromisso do professor para com a turma e se surgir uma dúvida do aluno ao longo da semana, supõe-se que ele deverá esperar à próxima semana para sanar a dúvida em sala de aula.

Na Educação a Distância, “as facilidades de interação e mediação dos espaços virtuais ampliam o tempo das pessoas em situação de trabalho” (KENSKI, 2013, p. 35). Vários professores falaram dessa ampliação do espaço virtual, por exemplo:

Então a flexibilidade é muito importante, até mesmo - por que não? -, usando outro canal de comunicação, com flexibilidade. Por exemplo, na véspera da prova, um aluno de Belo Horizonte conversou comigo pelo WhatsApp para tirar uma dúvida, porque ela estava viajando para ir fazer a prova e não tinha como estar na frente do computador (MARVEL)

Já a professora Estela diz que essa situação não é só com os alunos da Educação a Distância, acontece também com os alunos dos cursos presenciais:

Tem que ter flexibilidade. Nossa! Do jeito que está a coisa!! Até no presencial, você está saindo de sala, chegando em casa e está mandando um WhatsApp para você. Tem que responder, tem que dar atenção, hoje com a tecnologia não pode falar... Claro tem momentos que não vai poder, se está dirigindo não vai poder responder. Mas a gente tem que ter flexibilidade (ESTELA).

O espaço e o tempo docente, então, ficam visivelmente redimensionados. E isso “modifica toda a dinâmica das relações de ensino-aprendizagem” (KENSKI, 1998, p. 70). O problema é que não tendo as barreiras delimitadas, isso pode ser um complicador para o professor se não souber colocar limites para poder preservar sua privacidade e seu tempo de descanso e lazer. Nesse sentido, a fala da professora Estela é significativa:

[...] daqui para frente, a gente tem que sempre estar esperto [...] porque eu acho que a tendência do mundo hoje é essa. A gente tem que estar antenado. Não pode dizer: agora não dá, é minha hora de descanso... Precisamos nos colocar no lugar do aluno, ele tem ansiedade e tem a dificuldade de não estar fisicamente presente.

Outro aspecto destacado por alguns professores como negativo é o que Moore e Kearsley (2007, p. 147) destacam como uma das diferenças mais marcantes entre o ensino presencial e a modalidade a distância: como professor “você não saberá como os alunos reagem ao que você redigiu, gravou ou disse em uma transmissão”.

O professor Francis expressa assim esse receio:

No presencial eu percebo na hora se os alunos estão gostando ou não. Aqui não, a gente não sabe. Por exemplo, coloco uma música, será que eles não estão achando que é perda de tempo? No presencial, você percebe se eles estão incomodados. Aqui não dá para saber. Eu gostaria utilizar mais recursos, mais músicas, mais vídeos, mas aí, por exemplo, eu passo um trecho de um filme, é no mínimo 3 ou 4 minutos, então, são 3 ou 4 minutos que ele vai ter que ficar olhando para o computador, e eu sem saber se ele está gostando ou não.

Podemos ver na fala do professor o desejo de controlar todo o processo de ensino e aprendizagem. Não tendo o feedback imediato, a fase de planejamento adquire maior importância, pois tudo deve ser bem pensado, mas ao mesmo tempo, sem que isso suponha uma camisa de força. Na medida em que o professor recebe os feedbacks, deve intervir para corrigir, considerando variáveis que não podiam ser consideradas na fase de planejamento porque dependem do andamento de cada turma, de cada aluno, de cada situação concreta.

5 Considerações finais

Após a revisão de literatura e as discussões e análises apresentadas neste artigo, pode-se observar que o redimensionamento do espaço e do tempo pode ter impactos no processo de ensino e no processo de aprendizagem, redefinindo ao mesmo tempo o perfil de aluno e de professor para esta modalidade.

Do ponto de vista do aluno, isso supõe poder escolher o momento e lugar que for mais adequado para a sua realidade. Esse seria o aspecto positivo: acesso a ensino não apenas nos grandes centros urbanos, em tempos diferenciados, sem ter que se submeter aos horários pré-estabelecidos por uma instituição. Cada aluno pode ter ritmo diferenciado de estudo e de aprendizagem. Porém, tem outro aspecto, não tão positivo, a ser considerado:

necessidade de disciplina e de organização de tempo com responsabilidade e autonomia. É necessário dedicar tempo para o estudo e para o amadurecimento. A aprendizagem requer tempo, não acontece de uma hora para outra e a velocidade do mundo moderno pode não ajudar nesse sentido.

Do ponto de vista da atividade docente, nas entrevistas realizadas, podemos perceber que a prática docente, se bem tem a flexibilidade de não ficarem presos ao tempo semanal de aula, se vê impactada por variados fatores. O fato de não ter a limitação de tempo, pode levar à dilatação do tempo de dedicação docente com atividades dentro do ambiente virtual e fora deste (por exemplo, com WhatsApp). O professor tem que aprender a lidar com a assincronia das comunicações e com o fato de não ter um retorno imediato das reações dos alunos a respeito das atividades planejadas e desenvolvidas pelo docente.

6 Referências

ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, 15(3), setembro-dezembro/2010, 291-298.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23/06/2019.

_____. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20/06/2019.

CRUZ, Dulce Márcia. Mediação Pedagógica. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 429-432.

KENSKI, Vani Moreira. Novas Tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 8, p. 58-71, jul./ago. 1998.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. [livro eletrônico] Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação).

LEFFA, Vilson José; FREIRE, Maximina Maria. Educação sem distância. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 13-38.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MILL, Daniel. Educação a Distância. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 198-203.

MOORE, Michael G. **Teoria da Distância Transacional**. 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 30/06/2019.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg, **Educação a Distância: Uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

ROMÃO, Eliana. **A relação educativa:** por meio de falas, fios e cartas. Maceió: EDUFAL, 2008.

TORI, Romero. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

TORI, Romero. Distância Transacional. In: MILL, Daniel (Org.) **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias de Educação a Distância.** Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 176-177.

A METODOLOGIA ATIVA FLIPPED CLASSROOM COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

Andrew Vinícius Cristaldo da Silva
andrew.biologia@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo relata um estudo de caso, com objetivo de aplicar o método da sala de aula invertida (**flipped classroom**) com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, numa escola estadual em Campo Grande, MS. Utilizou-se o componente curricular de biologia, e abordou-se o conteúdo A segunda Lei de Mendel. Os estudantes tiveram contato primário com vídeos e textos sobre o tema. Finalizado essa etapa eles levantaram as dúvidas anotaram e encaminharam até a sala de aula. Já em sala os estudantes debatiam sobre seus vídeos e textos em grupo. O professor foi o medidor desse processo, retirando dúvidas e propondo mais assuntos. Ao fim foi realizado atividades do livro didático e quis no laboratório de informática. Os resultados construídos ao longo da pesquisa mostram que as tecnologias, como meio de ensino/aprendizagem, tornam as aulas mais atrativas, fazendo com que o estudante se interesse pelos estudos, além de torná-lo protagonista de sua aprendizagem.

Palavras-chaves: Flipped classroom. Ensino/aprendizagem. Metodologias ativas.

1 Introdução

Bonilla e Preto (2011) relatam que a denominada geração Z, o jovem nascido posterior a 1997, é mais conectado e mais integrado as culturas digitais, circula livremente com seus dispositivos móveis e está chegando às escolas onde as práticas pedagógicas não devem ficar à mercê deste movimento atual da sociedade.

Diante desse contexto, o ensino híbrido tende a potencializar e auxiliar a aprendizagem proposta na sala de aula tradicionalista, levando em consideração as distintas formas de aprender e ensinar, superando a educação bancária Freire,(1970) e dando enfoque na aprendizagem do estudante, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele e, por fim, integrando estudo e lazer (MORAN, 2015).

A sala de aula invertida é considerada uma modalidade **e-learning**. Tal metodologia inverte as ações presentes em sala de aula e fora dela. Leva em consideração as discussões, a assimilação e o entendimento dos conteúdos como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Em contrapartida a transmissão dos conhecimentos passaria a ocorrer preferencialmente fora da sala de aula. Neste caso, os materiais a serem estudados, devem ser disponibilizados antecipadamente para que os alunos tenham acesso, leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos abordados (VALENTE, 2014).

Mediante esse contexto, docentes como Eric Mazur (Harvard), Jon Stolk (Olin College), Jennifer Craig (MIT), Anastassis Kozanitis (University of Québec - Montréal), José Oscar Mur-Miranda (Olin College), Oscar Jerez Yañez (Universidad de Chile) abordam essa discussão como fator propulsor de implementação de metodologias ativas de aprendizagem e também a valorização dos espaços presenciais em sala de aula (SCHENEIDERS, 2018).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) surge como uma estratégia de método inovador em que os estudantes trabalha com o objetivo de solucionar um problema real ou simulado a partir de um contexto. Diante disso, trata-se de um método de aprendizagem focado no estudante, onde deixa o papel de receptor passivo do conhecimento e assume o lugar de protagonista de seu próprio aprendizado por meio da pesquisa.

Diante dessas afirmações, o educar através de tecnologias funciona como estratégias de ensino eficientes e facilitadoras do aprendizado. Com isso, este trabalho teve por objetivo aplicar o método da sala de aula invertida (**flipped classroom**) com estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

2 Referencial Teórico

2.1 O professor como um profissional reflexivo e mediador

A inevitabilidade de lidar com uma clientela cada vez mais complexa, partindo de uma perspectiva cognitiva, social, cultural, étnica e linguística, exige dos professores um conhecimento mais atualizado dos conteúdos e de metodologias de ensino facilitadoras do aprendizado (MIZUKAMI, 1999). Aprender a ser professor é um processo contínuo em que o docente aperfeiçoa sua prática com base em reflexões pressupostas em teorias de caráter metodológico e conceitual (LIMA, 2000). De acordo com Alarcão:

Os professores se veem desafiados em relação a como trabalhar no processo de ensino-aprendizagem de forma a auxiliar os educandos a adquirirem a capacidade cognitiva e habilidades importantes para a ação e interação sociocultural no contexto complexo e mutável da sociedade da informação e do conhecimento (ALARCÃO, 2004).

Nesse sentido, surge a compreensão de que educar, pela escola, transcende à mera ação de transmissão e memorização de conteúdos na condição de certezas inquestionáveis (GOMÉZ, 2001). Deve haver a compreensão e o vivenciar do exercício da reflexividade e interação docente e discente em relação aos conhecimentos construídos e trabalhados em sala de aula. Grillo (2000) relata que acarreta, de igual modo, a emergência de elaborar uma proposta de educação que possa executar uma problematização dos conteúdos e resolução de situações-problema durante todo o processo. Diante disso, a formação de professores a partir de uma conduta indagativa, configura-se como um dos pilares para a melhoria qualitativa dos saberes docentes inerentes ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

De acordo com Berrett (2012), o professor tem a função de mediador e orientador dos debates para realização das atividades, executadas em sala de aula, levando em consideração os conhecimentos e conteúdos acessados anteriormente pelo aluno, ou seja, fora de sala de aula. Neste contexto, o professor utiliza seu tempo em sala de aula, na presença dos estudantes, para construir conhecimentos e orientá-lo, esclarecer as suas dúvidas e dar suporte no desenvolvimento do seu aprendizado. É, portanto, uma estratégia que visa mudar certos elementos do ensino presencial, sugerindo uma alternativa de aprendizagem flexível.

2.2 O Estudante como protagonista de sua aprendizagem

Com a finalidade de atender as necessidades da Revolução Industrial, a escola ainda apresenta características monótonas, com o intuito apenas de impor disciplina, ordem e aprender conteúdo através de transmissão de informação e resolução de prova escrita. Essa ideia vem ao encontro dos estudos de Silva, Pesce e Netto (2018), onde relatam:

“Enquanto a escola tradicional está focada em ensinar, conteúdos sem transformá-los em situações práticas, a educação do século XXI pressupõe um espaço escolar alicerçado na pesquisa, na troca de experiências, na resolução de questões que circundam a sociedade onde o importante não é o saber como um fim em si mesmo, mas o que o estudante pode desenvolver com tais saberes. Nessa perspectiva, o aluno é estimulado a ser mais curioso e empreendedor, o professor mais focado na aprendizagem do estudante, e o espaço da sala de aula destinado para o aprofundamento de conceitos estudados pelo educando anteriormente” (SILVA; PESCE; NETTO, 2018, p. 104).

O ensino tradicional na escola, que levava em consideração a transmissão de informações pelos professores, tinha alguma relevância quando o acesso à informação era difícil. Hoje, com o avanço da Internet, pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com diversas pessoas diferentes (VALENTE, 2012).

Retirar a figura do estudante de caráter passivo, que apenas recebe as informações, é um dos pilares da educação atual. O estudante deve ser um cidadão ativo, participando diretamente do ensino/aprendizagem, colabora com o docente, buscando sempre o saber, questionando, pesquisando e buscando resolver problemas. Esse estudante, protagonista de sua aprendizagem, apresentam, de fato, uma maior aprendizagem, sendo futuramente um cidadão de postura crítica, autônomo, e assim, começam a entender seu valor perante uma sociedade.

3 Procedimentos Metodológicos

O presente trabalho, de caráter exploratório, é um estudo de caso realizado entre os meses de Maio a Julho de 2018 na Escola Estadual Arlindo de Andrade Gomes, situado no bairro Lar do Trabalhador, município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O conteúdo abordado para a aplicação do método foi a Segunda Lei de Mendel, estudados com o 3º ano do Ensino Médio A, totalizando 35 estudantes.

As estratégias para que o estudante pudesse utilizar desse método de ensino foram desencadeadas da seguinte maneira:

1º Etapa: Seleção do conteúdo para o estudo – A Segunda Lei de Mendel.

2º Etapa: Em casa e no laboratório de informática da escola, o estudante fez buscas na internet de vídeos, jogos e textos que retratavam sobre a temática abordada (segunda lei de Mendel). Eles assistiam a quantidade de vídeos necessária para que pudessem entender o conteúdo e levantar possíveis dúvidas. Diante desse contexto, buscou-se resgatar a autonomia do estudante. Muitos textos também foram baixados e lidos pelos estudantes em casa.

3º Etapa: Nesta fase, o método ocorreu em sala de aula com a presença de todos os estudantes e do professor. Foi analisado a qualidade e o nível de dificuldade dos conteúdos pesquisados pelos estudantes, após esse processo, deu-se início ao processo de mediação das discussões, a troca de conhecimentos obtidos pelos estudantes e a fase de entendimento dos conceitos básicos sobre a temática abordada.

De acordo com Litto (2009), é importante promover atividades que caracterizam na aplicação dos conhecimentos e conceitos e procurar evidenciar a assimilação dos conhecimentos obtidos para a aula.

4 Resultados e Discussão

Todos os termos abaixo citados foram propostos e estudados pelo professor da Universidade de Harvard, Eric Mazur, por volta de 1990: quando foi inserido ao estudante esse método do ensino híbrido ou, em inglês denominado **Blended Learning**, onde abordou-se atividades realizadas por meio das tecnologias e posteriormente as atividades presenciais, onde, de acordo com Bacich (2015) obteve a centralidade do processo de aprendizagem no estudante e não mais a transmissão de conteúdos que o professor tradicionalmente propunha.

Em casa ou no laboratório de informática, os estudantes, ao assistir os vídeos e baixar os textos para leitura, eles deveriam levantar dúvidas a respei-

to do tema abordado, ou seja, buscou-se a aprendizagem baseada em problemas ou, **Problem Based Learning - PBL**, onde o objetivo foi fazer uso de tudo aquilo que foi relevante para o estudante com o intuito de favorecer a sua aprendizagem, tornando-a mais interessante e atrativa.

Quando o estudante buscou essas informações e trouxe para discuti-las com seus colegas em sala de aula, conforme a figura 1, obteve-se um método denominado **Peering Instruction**, ou seja, tradução aos pares. É nessa fase que ocorre a mediação do professor, observando os textos, se estão de acordo com o propósito da aula, se não existe algum erro de conceito nos textos e nos vídeos.

Diante disso ocorre, de acordo Silva; Pesce e Netto (2018), a resignificação do que é a escola, dos papéis dos alunos e dos professores, em sala de aula.

“O professor assume uma posição de facilitador ou mediador, no processo de aprendizagem, tendo seu foco no estudante e não mais no conteúdo. Já o aluno ativo, estuda os conteúdos em diversos espaços além da escola, sendo estimulado e desafiado a aprendizagens mais ativas e colaborativas, no ambiente escolar”.

Figura 1: Estudantes fizeram as pesquisas em diversos sites e vídeos. Levantaram problemas, dúvidas, e em sala, tiraram dúvidas e resolveram exercícios sobre a Segunda Lei de Mendel. Campo Grande MS, 2018.



As atividades propostas não tiveram caráter de avaliação formal, pois não envolviam atribuição de nota. Os estudantes foram avaliados mediante o trabalho em equipe, visto que o compartilhamento entre os estudantes e destes com seus professores, propiciam a aprendizagem mútua em uma perspectiva mais democrática e participativa.

5 Considerações Finais

O ensino tradicional, em que professor transmite as informações do conteúdo e logo após deve-se avaliar o estudante com prova escrita, está perdendo espaço para aulas inovadoras, que despertem o interesse dos estudantes no aprendizado. Utilizar o tempo em sala de aula para discussões e resolução de exercícios seria mais proveitoso, tanto para o estudante como para o professor.

Nesta nova abordagem, com a utilização de tecnologias, o aluno estuda antes da aula e assim a sala de aula tornar-se-á um lugar de aprendizagem ativa, onde há questionamentos, debates e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos estudantes, partindo das problematizações levantadas durante o assistir dos vídeos e das leituras dos textos na internet.

É muito relevante o professor utilizar da tecnologia para dinamizar suas aulas, estimulando o processo de ensino/aprendizagem. Com isso, busca-se no estudante incentivo à autonomia e protagonista de sua aprendizagem.

6 Referências

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2004.

BACICH, L.; MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 17, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: Acesso em: junho. 2019.

BERRETT, D. How flipping the classroom can improve the traditional lecture. **The Education Digest**, v. 78, n. 1, p. 36, 2012.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. EDUFBA, 2011. Disponível em: Acesso em: 02 jul. 2019.

EDUCAUSE **Things you should know about flipped classrooms**. 2012. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>. Acessado em: maio 2019.

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

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRILLO, M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (org). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília. MEC, 2000.

LIMA, P. G. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. In **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)**, vol. 3 n. 3, p. 117-127, 2000

LITTO, F. M; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. Pearson, vol. 1. 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Os Parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos. In: BICUDO, M. A. V.; S ILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ed. da UNESP, p. 46-49 1999.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, p. 15-33, 2015. Disponível em:. Acesso em: 02 jul. 2019.

SCHENEIDERS, L. A. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)** / Luís Antônio Schneiders – Lajeado : Ed. da Univates, 2018. 19 p. ; il. color. – (Metodologias Ativas de Aprendizagem ; 99).

SILVA, M. I. Z; PESCE, L; NETTO, A. V; Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, vol. 5, n. 1, dez. 2018.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, 2014. Acessado em: 10 jun. 2019.

_____. Comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141- 166.

A UTILIZAÇÃO DE SIMULADORES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Lilian Andressa Oliveira Olegário
lillianliz@hotmail.com
Carla Busato Zandavalli
carlabzandavalli@gmail.com

Resumo: A pesquisa, de abordagem qualitativa, analisou o uso das tecnologias, especificamente os simuladores aliados ao ensino de Ciências, ao conteúdo da Teoria Celular. Essa análise faz-se necessária na medida em que possam ser empregadas metodologias de ensino que utilizem recursos digitais, tomando como premissas a importância do ensino de ciências e a importância da compreensão da Teoria Celular. O artigo apresenta estudo bibliográfico baseado na revisão nas bases de indexação científica. Nesta pesquisa foi realizado um levantamento das produções científicas acerca do tema estudado em quatro importantes bases que indexam a produção científica nacional, observando-se arbitrariamente as produções publicadas nos últimos cinco anos: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library On line (SciELO.br) e Google Acadêmico. Os dados foram identificados, por base de informação, utilizando-se as seguintes palavras-chave: “simuladores”; “teoria celular” “ensino de ciências”. Para a seleção do material foram observados os trabalhos desenvolvidos nos últimos 5 anos. Foram descritos neste estudo apenas os trabalhos que apresentam dois ou mais indexadores. Os levantamentos nas bases indicadas permitiram observar que há ampla produção sobre Ensino de Ciências e Simuladores, mas poucas obras que tratam do contraponto entre Ensino de Ciências, Simuladores e Teoria Celular. Portanto, baseando-se nas buscas nas principais bases de indexação utilizadas nesta revisão de bibliografia, nota-se que são importantes novas investigações que apontem a necessidade de uma abordagem mais efetiva com relação a esses temas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Simulador. Teoria Celular.

1 Introdução

O ensino de ciências é baseado em conceitos complexos e de difícil visualização, e sobretudo quando expostos apenas sob uma metodologia verbal ou textual, pode gerar falhas na aprendizagem (SANTOS et al., 2008). De acordo com Moraes (2005), o ensino da Teoria Celular precisa de metodologias diferenciadas para a concretização de sua aprendizagem, destacando as dificuldades dos alunos na compreensão de muitos conceitos biológicos. Entretanto, ainda são utilizadas estratégias de memorização e recursos didáticos reduzidos, que levam a fragmentação do conhecimento, característica de uma aprendizagem mecânica de conceitos.

Segundo Sciamarelli et al. (2009), a dinamicidade de metodologias na área de ciências proporciona aos alunos aulas adequadas, dinâmicas de forma a enriquecer o conhecimento e despertar uma maior atenção. As explorações de diferentes recursos didáticos podem melhorar desempenho e aprendizagem dos alunos (CARLAN et al., 2013). Mendes (2010) ainda afirma que as metodologias relacionadas às atividades práticas, permitem diversas formas de entendimentos dos múltiplos conceitos e processos biológicos, inclusive sobre citologia.

No entanto, nesse processo de ensino, a tecnologia pode atuar como facilitadora, uma vez que revela inúmeras possibilidades de metodologias com o uso de softwares educacionais que geram modelos e apresentam simulações que permitem ao aluno realizar os mais variados experimentos e explorações (RAMOS, 1991). Diante disso, percebe-se que o uso de recursos digitais dentro do ensino de ciências, possibilita ao aluno a capacidade

de aprender significativamente por estar inserido em um universo tecnológico que propicia cada vez mais a curiosidade, descobertas e possibilidades (PEREIRA, 2014).

Entre estes recursos digitais, destacam-se os simuladores, os quais são baseados no estímulo ao raciocínio e ao pensamento crítico, trazendo questões relevantes aos alunos e oferecendo-lhes oportunidade de exploração dos conteúdos (MERCADO; SILVA; GRACINDO, 2008). Os simuladores proporcionam circunstâncias de aprendizagem em que o professor assume o caráter de mediador e o aluno, de sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem (AUDINO; NASCIMENTO, 2010).

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo, buscou-se analisar como a utilização de novas tecnologias da comunicação e informação, especificamente, os simuladores, contribui como ferramentas metodológicas no ensino de Ciências. O artigo apresenta pesquisa bibliográfica baseado na revisão nas bases de indexação científica, seguidos da descrição teórica, metodológica, resultados, discussão e considerações finais.

2 Referencial teórico

As teorias de aprendizagem têm contribuído para o surgimento de algumas mudanças na educação, porém não no ritmo desejado. Segundo Fiolhais e Trindade (2003) desde muito cedo que se procurou apoiar o uso pedagógico dos recursos digitais nos conhecimentos sobre os modos como os alunos aprendem, mas a maior parte do material educacional que está disponível para livre acesso, não leva em conta qualquer embasamento teórico e não contribui para a melhoria do ensino.

Considerando aprendizagem significativa como um processo em que uma nova informação se relaciona de forma não arbitrária e não literal com subsunçores preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo, tornando-o capaz de expressar e generalizar tal conhecimento. Neste processo o significado é um produto ou resultado da aprendizagem e não um atributo ou a significação do conteúdo daquilo que está para ser aprendido Ausubel (2003, p. 133).

Ausubel explicita ainda como condição básica para que a aprendizagem significativa ocorra que as informações a serem assimiladas deverão possuir conceitos relacionáveis na estrutura cognitiva do aprendiz, de forma substantiva e não arbitrária, com vínculo direto ao conhecimento pretendido, o qual deve ter significado lógico. E ainda, que o aprendiz deve se predispor a relacionar o novo material também, de forma substantiva e não arbitrária, a sua estrutura cognitiva. De forma “não arbitrária” significa que o novo material se relacionará com conhecimentos especificamente relevantes, que são os subsunçores (Moreira, 2006). Assim, a aprendizagem será significativa quando as novas informações adquirirem significado para o aprendiz por meio da interação com os conceitos já existentes e a assimilação ocorrer de modo a contribuir para a sua diferenciação, elaboração e estabilidade.

Sendo a Teoria Celular de complexa compreensão e de difícil ilustração, a simulação computacional, aliada à teoria de Ausubel, pode ser uma ferramenta na construção, ilustração e relação entre conceitos que dão significado a teoria em questão. Os movimentos e as imagens produzidos pelos recursos digitais podem proporcionar, em diferentes níveis, um ganho cognitivo. Paralelamente, a simulação irá fornecer, de maneira dinâmica, imagens sobre acontecimentos e formação das células, desde suas estruturas iniciais, formatos, tipos e também realçar os principais aspectos e as propriedades bioquímicas. Cada imagem fornecida pela simulação pode potencializar um significado para o aluno de forma idiossincrática.

Os simuladores podem oferecer aos alunos opções para testar hipóteses e situações inusitadas, presume-se que isso leve o aprendiz a formular perguntas, participando ativamente do processo. As respostas aos seus questionamentos podem ser visualizadas em forma de imagens dinâmicas e interativas através da representação gráfica contida nas simulações computacionais. Dessa forma, o aluno torna-se parte integrante do problema e da situação simulada, podendo, assim, relacionar conceitos prévios com um novo material.

Ao expor o estudante além da observação do movimento clássico das organelas celulares a uma manipulação deste gênero, proporciona-se a criação da sua própria ordem nos fenômenos celulares, num processo de erro e acerto em tempo real com textos e imagens claros. Assim, acredita-se, que, tem-se um material potencial para aperfeiçoar ainda mais o aprendizado de Ciências.

3 Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa foi realizado um levantamento das produções científicas acerca do tema estudado em quatro importantes bases que indexam a produção científica nacional, observando-se arbitrariamente as produções publicadas nos últimos cinco anos: a) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), b) Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), c) Scientific Electronic Library On line (SciELO.br) e d) Google Acadêmico.

Os dados foram identificados, por base de informação, utilizando-se as seguintes palavras-chave: “simuladores”; “teoria celular” “ensino de ciências”.

Após a leitura do material incluído, na análise realizada a seleção dos materiais ocorreu por meio dos seguintes critérios: o tipo de material; as bases teóricas dos estudos; sua estrutura e rigor científico e as principais contribuições para a área do ensino de Ciências.

4 Resultados e discussão

Os levantamentos nas bases indicadas permitiram observar que há ampla produção sobre Ensino de Ciências e Simuladores, mas pouquíssimas obras que tratam do contraponto entre Ensino de Ciências, Simuladores e Teoria Celular.

Observando o Quadro 1, verifica-se que o indexador “ensino de ciências” possui um número bastante elevado de pesquisa nessa área. Foram identificados 16.400 no Google Acadêmico, 13.232 na BDTD, 6698 na CAPES e 252 na SciELO.

Quadro 1 – Dissertações, teses e artigos, identificados e selecionados, por base de indexação e indexadores.

BASES DE INDEXAÇÃO	BDTD		BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES/CAPES		SCIELO.BR		GOOGLE ACADEMICO	
	Identificados	Selecionados	Identificados	Selecionados	Identificados	Selecionados	Identificados	Selecionados
Ensino de Ciências	13.232	340*	6698	102*	252	6*	16.400	456*
Teoria Celular	5	1*	6	5*	0	0	252	74*
Simuladores	3947	134*	485	20*	7*	0	15.300	198*

Ensino de ciências + Simuladores	1	1	53	6	0	0	862	3
Ensino de ciências + Teoria Celular	1	1	6	1	0	0	106	2
Ensino de ciências + Simuladores + Teoria Celular	0	0	0	0	0	0	2	0
TOTAL	17.186	477	7.248	134	259	6	32.922	733

Fonte: Consulta ao Banco de Dissertações e Teses da Capes, à BDTD, SciELO.br e ao Google Acadêmico. Nota: Tabela elaborada pelas autoras, com dados obtidos no período de março a maio de 2019. *Foram descritos nesse estudo apenas os trabalhos que apresentavam dois ou mais indexadores. Os demais temas foram identificados apenas para fins de comparação.

A pesquisa em ensino de Ciências vem se consolidando no Brasil nas últimas décadas. Isso deve-se possivelmente aos sólidos grupos de pesquisa e pós-graduação das instituições. Ainda sobre os trabalhos selecionados utilizando o indexador “ensino de ciências”, verificou-se 456 no Google Acadêmico, 340 na BDTD, 102 na CAPES e 6 na SciELO. Os quadros 1 e 2 expõem os trabalhos selecionados, identificando-se tipo de trabalho, autor, título, data de depósito e instituição em que foi apresentado ou defendido. Observa-se o predomínio dos trabalhos de mestrado, pois entre os selecionados, 54% são dissertações. São estudos recentes, pois a maioria foi apresentada nos anos de 2017 e 2018.

Nas Bases de Indexação Científicas Google Acadêmico foram encontrados 862 trabalhos, CAPES, 53 e BDTD foi encontrado 1 trabalho que abordasse os temas Ensino de Ciências + Simuladores.

Para a seleção do material foram observados os trabalhos desenvolvidos nos últimos 5 anos. Serão descritos neste estudo apenas os trabalhos que apresentam dois ou mais indexadores, iniciando então, com Ensino de Ciências + Simuladores (Quadro 2).

Quadro 02: Trabalhos relacionados às temáticas Ensino de Ciências + Simuladores nas Bases de Indexação Google Acadêmico, BDTD e CAPES.

Tipo	Autor (a)	Título	Ano	Instituição	Bases de indexação
Dissertação	Braga, Cristina Félix Teixeira	Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para o ensino de Termodinâmica no Ensino Médio.	2018	Universidade Federal de Viçosa	Capes
Tese	Leal, Aline Jaime	Uso de laboratório virtual e metodologias diversificadas no ensino de Biologia Celular.	2018	Universidade Federal de Santa Maria	Capes

Tese	Vidal, Natalia Ferreira	Uso de laboratório virtual e metodologias diversificadas no ensino de Biologia Celular.	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	Capes
Dissertação	Macedo, Danilo Fogaça de	O uso da simulação baseada em hipervídeo como recurso de ensino e aprendizagem de botânica.	2018	Universidade de São Paulo	Capes
Dissertação	Padilha, Viviane Bertuol Pietreski	Uso das tics no ensino da temática ecologia na perspectiva da aprendizagem significativa.	2016	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Capes
Dissertação	Braga, Alex de Sousa	O uso de simuladores computacionais como recurso didático nas aulas de Física: antes ou depois.	2016	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecn. De São Paulo	Capes
Dissertação	Santos Filho, Antonio Normandia dos.	O uso dos simuladores computacionais para o Ensino de Ciências, utilizando a rede social Facebook como plataforma repositória e interativa.	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	BDTD
Dissertação	Vaz, Leandro Marcos Alves.	Propondo material de apoio à prática com simuladores no ensino/aprendizagem de eletrostática em EJA.	2015	Universidade de Brasília, Brasília.	Google Acadêmico
Artigo	Cairo Dias Barbosa, Narciso Das Neves Soares, Maria Liduina Das Chagas, Fernanda Carla Lima Ferreira	O uso de simuladores via smartphone no ensino de ciência como ferramenta pedagógica na abordagem de conteúdos contextualizados de física.	2017	Scientia Plena	Google Acadêmico
Artigo	Gregório, Eliana Aparecida Oliveira, Luíza Gabriela de Matos, Santer Alvares de	Uso de simuladores como ferramenta no ensino de conceitos Abstratos de biologia: uma proposição investigativa para o ensino de síntese proteica.	2016	Experiências em Ensino de Ciências	Google Acadêmico

Fonte: Própria autora

Realizando a busca pelos indexadores ensino de Ciências + Teoria Celular, obtivemos na BDTD 1 trabalho, o qual foi selecionado, na CAPES como resultado 6 trabalhos identificados, porém 1 selecionado, que é o mesmo da BDTD, na SciELO não identificamos nenhum e no Google Acadêmico obtivemos 106, selecionando 2 dessa busca. Para a seleção do material foram observadas as contribuições para o ensino e a aprendizagem e se foi desenvolvida nos últimos 5 anos (Quadro 03).

Quadro 03: Trabalhos relacionadas às temáticas Ensino de Ciências + Teoria Celular nas Bases de Indexação Google Acadêmico, BDTD e CAPES.

Tipo	Autor (a)	Título	Ano	Instituição	Bases de indexação
Artigo	Luz, Marcos Rogério Busso; de Oliveira, Cleyton Machado; de Oliveira, André Luis	A história da célula nos livros didáticos de ciências: um olhar crítico e reflexivo sobre a temática	2018	Revista Valore	Google Acadêmico
Artigo	Guimarães, Elaine Gimenez et al.	O uso de modelo didático como facilitador da aprendizagem significativa no ensino de biologia celular	2016	Revista Univap	Google Acadêmico
Dissertação	Sousa, Regiane Machado de	O conceito de célula em livros didáticos de biologia: análise sob uma perspectiva histórico-crítica.	2018	Universidade Federal de Goiás	BDTD CAPES

Fonte: Própria autora

Em relação aos trabalhos identificados e selecionados nas Bases de Indexação Científicas analisadas que abordem o Ensino de Ciências, Teoria Celular e Simuladores foram identificados apenas 2 trabalhos no indexador Google Acadêmico, porém nenhum dos trabalhos relacionava os três indexadores. A identificação da produção de trabalhos, no levantamento nas bases indicadas, que relacionam as temáticas de interesse da pesquisa permitiu observar maior quantidade de trabalhos às temáticas de Ensino de Ciências e Simuladores.

Braga (2018) em seu trabalho elaborou o desenvolvimento de uma sequência didática com caráter investigativo no ensino. Um dos objetivos da pesquisa era apontar para a necessidade de mudanças na forma tradicional, direta e expositiva com que a Física vem sendo ensinada na sala de aula. Diante da necessidade de atrair a atenção dos alunos, de aumentar o interesse pela Física, fez-se necessário a utilização de metodologias que valorizassem cada vez mais a participação do aluno, o seu conhecimento prévio, a sua capacidade de argumentação e a interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos, em um ambiente investigativo. Foram utilizadas demonstrações investigativas, laboratório aberto, simuladores e vídeo. As atividades desenvolvidas se mostraram adequadas aos objetivos propostos e tomam como pressupostos o ensino de ciências por investigação com o intuito de favorecer a construção do conhecimento científico, despertar o interesse dos alunos pela Física, motivando-os a participarem das aulas e também de verificar os conhecimentos prévios e as dificuldades apresentadas à cerca do conteúdo tratado.

Leal (2018) em sua tese relacionou as atividades práticas no ensino de Ciências ao desenvolvimento de competências e habilidades, tais como: observação, identificação, proposição de hipóteses e argumentação. Para isso trabalho com os laboratórios virtuais de aprendizagem (LVA), que têm sido empregados com sucesso no ensino de Ciências, nas últimas décadas. Verificou que um laboratório virtual necessita ter algumas características para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de Ciências e apresentar diversas metodologias para avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. Com base no exposto, as seções e conteúdos preferidos pelos alunos do LVA foram: a animação, a tabela interativa, os simuladores, as aulas práticas e o glossário. Após análise dos artigos científicos, verificaram que um laboratório virtual necessita ter algumas características para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de Ciências, como: apresentar o conteúdo teórico de forma clara e sucinta; ser fácil de usar para que promova a inclusão digital de seus usuários; ser atrativo e interativo para despertar o interesse e a motivação dos alunos, assim como possibilitar a comunicação entre seus usuários e apresentar diversas metodologias para avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

Vital (2017), em sua pesquisa investigou o uso das simulações virtuais como alternativa metodológica ao ensino de Ciências. Realizou-se uma oficina de formação com professores de Ciências, a fim de refletir sobre a formação docente desse profissional para atuar com os recursos de

Tecnologias Digitais de Informação de Comunicação, mais especificamente com simuladores virtuais. Os resultados produzidos proporcionaram o confronto e a reflexão sobre o uso das simulações virtuais no ensino e também a formação dos professores para atuarem com recursos como os simuladores online. Os dados apontaram para a importância do letramento digital dos professores e sinalizaram as potencialidades do uso de simulação virtual no ensino de Ciências, além de uma reflexão profícua sobre a pesquisa-formação.

No trabalho de Macedo (2018), que teve como objetivo o desenvolvimento de um simulador baseado em hipervídeo capaz de atuar como ferramenta no ensino e aprendizagem de conceitos de botânica. A simulação foi utilizada como uma ferramenta adequada para a análise do comportamento fototrópico, uma vez que este fenômeno se torna facilmente observável pela simulação do tempo, favorecendo a adoção de metodologias capazes de confrontar os alunos com as suas concepções alternativas do fenômeno sem que sejam priorizadas a memorização e a transmissão de conteúdos. A elaboração do simulador foi feita com auxílio da plataforma tecnológica do portal LABIQ (Laboratório Integrado de Química e Bioquímica), o simulador foi utilizado em situações de ensino com alunos da 2ª série do ensino médio de uma escola particular da cidade de São Paulo. Os resultados apontaram para o entendimento de que a aprendizagem pode ser privilegiada em situações de ensino nas quais os estudantes têm a oportunidade de experimentar suas próprias hipóteses, confrontando suas concepções prévias com o registro do fenômeno estudado.

Já Padilha (2016), em seu estudo desenvolveu uma proposta com a perspectiva de utilizar recursos diferenciados da metodologia tradicional. O objetivo foi facilitar a aprendizagem significativa na abordagem de conceitos que envolvem a temática ecologia: seres vivos, seres não vivos, cadeia alimentar e fotossíntese, para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para alcançar os objetivos propostos às atividades envolveram a utilização de um filme comercial como organizador prévio sobre o tema ecologia, atividades escritas de interpretação do filme, atividades que envolvem o uso de tecnologias disponíveis na web como pesquisas bibliográficas, jogos e simuladores e o uso de vídeos e mapas conceituais. Contatou-se o desenvolvimento, a motivação e interação dos alunos da turma experimental numa perspectiva de aprendizagem significativa, por meio dos avanços ocorridos no rendimento escolar, na organização de respostas completas e consistentes e na construção de mapas conceituais coerentes com o conteúdo trabalhado.

Braga (2016) em sua pesquisa objetivou verificar as contribuições que o uso de um simulador computacional pode proporcionar para a aprendizagem quando utilizado como instrumento de problematização inicial ou como instrumento de aplicação do conhecimento no tema energia elétrica e a conta de luz mensal. A metodologia de investigação adotada baseia-se em uma pesquisa qualitativa, envolvendo 24 alunos. Para a realização da pesquisa, os alunos foram divididos em dois grupos: A e B, cada um deles contendo 12 alunos. No caso do grupo A, os alunos utilizaram o simulador como instrumento de problematização inicial, e no grupo B como instrumento de aplicação do conhecimento. Os dados foram coletados por meio de questionários, atividades de investigação sobre uma conta de luz residencial, questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. Os resultados indicaram que a atividade de uso da simulação com os alunos permitiu, nas situações de ensino, alterar a forma de abordagem dos conceitos por parte do professor, assim como modificou as dinâmicas de interação em sala de aula e estabeleceu uma nova relação dos alunos com o conteúdo.

Em sua dissertação, Santos Filho (2018), utilizou simuladores aliados a questão interativa e discute a contribuição das redes sociais. O autor, por meio de uma metodologia intervencionista e uma pesquisa essencialmente qualitativa, a utilização de objetos de aprendizagem, em particular os simuladores computacionais, no ensino e na aprendizagem de Ciências, para alunos do nono ano do ensino fundamental, de uma escola privada e de uma escola pública, ambas localizadas na zona norte, na cidade do Rio de Janeiro, como uma prática metodológica para observação e análise em sala de aula, e também fora dela, na busca de uma melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem das Ciências da Natureza. Dentro deste

processo, procurar promover uma maior interação entre os atores envolvidos, via rede social. Para o levantamento de dados das diversas etapas da pesquisa, foram aplicados questionários a todos os participantes.

Vaz (2015) sugeriu a utilização de simuladores e o debate utilizando textos de caráter fenomenológico/experimental no tema eletrostática, em turmas de 3º ano do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), objetivando verificar as vantagens dessa metodologia. Alguns benefícios da hibridização do método tradicional com as ferramentas foram empregados foram: a maior motivação dos alunos em aprender, o desenvolvimento de noções de experimentação, a socialização proativa ao aprendizado, a maior facilidade em entender alguns conceitos e a criação de atividades colaborativas capazes de diminuir a timidez em parte dos discentes.

Barbosa et al. (2017) discutiram metodologias voltadas para o uso de simuladores via Smartphone no ensino de conceitos e fenômenos físicos estudados na disciplina de Ciências Naturais nos anos finais do ensino fundamental. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica referente às teorias de aprendizagem e pesquisas voltadas para o uso destas tecnologias midiáticas no ensino. Tendo como objetivo proporcionar ao aluno um papel mais ativo e interativo no processo de ensino e aprendizagem, aos conteúdos de física. Os autores concluíram que através das atividades propostas, é possível apresentar conceitos básicos de óptica de maneira menos abstrata e assim mais atraente ao aluno, o que propicia melhor compreensão dos modelos físicos e maior envolvimento destes durante as aulas. Ressaltam ainda, que na utilização de simuladores o docente deve alertar para os discentes que as simulações são apenas representações da realidade e não uma reprodução fiel, e estas também não devem substituir por completo as aulas em laboratório, o ideal é trabalhar essas metodologias em conjuntos.

Gregório et al. (2016) neste trabalho foi elaborado uma proposta de atividade com características investigativas a partir da simulação computacional “Expressão genética - Fundamentos” disponível no projeto Tecnologia no Ensino de Física (PhET), da Universidade do Colorado, analisou-se também sobre o engajamento, as contribuições da simulação para outras metodologias, a correlação entre essas duas variáveis e a opinião dos alunos quanto ao roteiro e o uso da simulação nas aulas de Biologia. O trabalho foi realizado com 77 alunos de três turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual. Os resultados demonstraram que os alunos tiveram um engajamento expressivo e uma visão positiva no uso da simulação como estratégia metodológica. Portanto, os autores sugerem o uso de simulações no ensino de conteúdos abstratos em Biologia.

Dentre os trabalhos relacionados às temáticas de Ensino de Ciências e Teoria Celular, Luz et al. (2018) investigaram e analisaram livros didáticos, em três etapas, com objetivos exploratórios e abordagem qualitativa. Nessa abordagem, englobaram discussões e interpretações dos materiais sobre células. Concluíram que é significativo os livros didáticos abordarem a interação que ocorre entre a própria ciência e a sociedade, sinalizando que a ciência não se caracteriza como uma prática alheia aos acontecimentos sociais.

Guimarães et al. (2016) os autores deste trabalho descrevem que a biologia celular é uma das subáreas da Biologia mais problemáticas, que desafiam a comunidade escolar. Nesse âmbito, é notável a dificuldade apresentada pelos discentes na compreensão de temas como dimensão celular e funções desempenhadas pelas organelas, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias que objetivem ampliar e facilitar discussões dessa natureza. O objetivo da pesquisa foi à utilização de um modelo tridimensional de uma célula eucariota como ferramenta de apoio ao ensino de temas em citologia, assim como uma atividade dinâmica em que foi estabelecida uma analogia entre a célula e uma cidade. Ao fim do processo, foram detectados um melhor rendimento e um aumento no interesse pelo tema por parte dos discentes participantes.

Segundo Souza (2018), a dificuldade de abstração dos estudantes para compreender e contextualizar o conceito de células se torna frequentemente um problema. Portanto, no trabalho, realizaram uma extensa pesquisa bibliográfica da história do descobrimento das células, suas estruturas e fun-

ções, estabelecendo uma linha do tempo com diversos episódios históricos que permitiram o avanço do conhecimento sobre as células, evitando um recorte histórico comparativo. Em seguida, fizeram uma análise do conteúdo das coleções didáticas de ciências melhor avaliadas pelo PNLD (2011/2013), objetivando descrever a estrutura e o padrão de distribuição do conteúdo sobre células, destacando suas características e propriedades. Além disso, buscando descrever as unidades e/ou capítulos específicos dessas obras didáticas que tratem a história do descobrimento e desenvolvimento dos estudos sobre células.

5 Considerações finais

Os resultados desse estudo bibliográfico indicam a grande disponibilidade de recursos tecnológicos contemporâneos que favorece aos professores explorarem uma ampla gama de recursos digitais que têm sido desenvolvidos, explorados e avaliados destacando a simulação ou que podem a ela ser subvertidos. Tais recursos têm sido denominados pelos professores e pesquisadores da área de ensino de Ciências como animações, simulações, applets, jogos digitais, softwares, modelos computacionais, dentre outros.

Ao delimitar o elemento central do estudo, que foi a busca de trabalhos relacionados às três temáticas nas Bases de Indexação não foram encontradas pesquisas relacionadas ao tema, evidenciando a necessidade de mais pesquisas que investiguem o uso de simuladores aliados ao Ensino de Ciências e especificamente ao conteúdo da Teoria Celular.

O uso de simuladores como ferramenta no ensino de Ciências facilita o processo de ensino e aprendizagem, a utilização dessa tecnologia direciona o aluno na abstração de transformações de uma imagem ao longo do tempo e também ajuda a economizar tempo (MENDES, 2010).

É importante observar que o estudo da Teoria Celular pode ser explorado através de diversas estratégias pedagógicas, contemplando os potenciais de cada aspecto selecionado. No entanto, entende-se que os simuladores não devem ocupar todo o processo de ensino de Ciências e do estudo da célula, mas que sejam usados como ferramentas de ensino, de forma consciente e estruturada (CARDOSO, 2012). Assim, os simuladores podem compreender uma possibilidade, entre muitas outras, de uma aprendizagem significativa dos conceitos biológicos de vários conteúdos da disciplina pelos estudantes. Portanto, baseando-se nas buscas nas principais bases de indexação utilizadas nesta revisão de bibliografia, nota-se que são importantes novas investigações que apontem a necessidade de uma abordagem mais efetiva com relação a esses temas.

6 Referências

AUDINO, Daniel Fagundes; DA SILVA NASCIMENTO, Rosemy. Objetos de aprendizagem: diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 5, n. 10, 2010.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução: Lígia Teopisto. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Intermérica, 2003. 242p.

BARBOSA, Cairo Dias et al. O uso de simuladores via smartphone no ensino de ciência como ferramenta pedagógica na abordagem de conteúdos contextualizados de física. **Scientia plena**, v. 13, n. 1, 2017.

BRAGA, Cristina Félix Teixeira, M.Sc., **Universidade Federal de Viçosa**, maio de 2018. Ensino de ciências por investigação: uma estratégia pedagógica para o ensino de Termodinâmica no Ensino Médio.

CARDOSO, S. O. C. Simulação computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa: uma ferramenta para ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 29, n. Especial 2: p. 891-934, out. 2012.

DE ABREU CARLAN, Francele; SEPEL, Lenira Maria Nunes; DA SILVA LORETO, Élgion Lucio. Explorando diferentes recursos didáticos no Ensino Fundamental: uma proposta para o ensino de célula. **Acta Scientiae**, v. 15, n. 2, p. 338-353, 2013.

DE SOUSA BRAGA, Alex; KILLNER, Gustavo Isaac; ARAÚJO, Fernando Grillo. O Uso de Simuladores Computacionais como Recurso Didático nas Aulas de Física: antes ou depois?. In: **v. 1 (2015): I Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP**. 2015.

FILHO, ANTONIO NORMANDIA DOS SANTOS. **O uso dos simuladores computacionais para o Ensino de Ciências, utilizando a rede social Facebook como plataforma repositória e interativa** 114 f. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica Instituição de Ensino) - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária.2018.

FIOLHAIS, Carlos; TRINDADE, Jorge. Física no Computador: o Computador como uma Ferramenta no Ensino e na Aprendizagem das Ciências Físicas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 25, n. 3, p. 259-272, 2003.

GREGÓRIO, Eliana Aparecida; OLIVEIRA, Luiza Gabriela; MATOS, Santer Alvares. Uso de simuladores como ferramenta no ensino de conceitos abstratos de Biologia: uma proposição investigativa para o ensino de síntese proteica. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 1, p. 101-125, 2016.

GUIMARÃES, Elaine Gimenez et al. O uso de modelo didático como facilitador da aprendizagem significativa no ensino de biologia celular. **Revista Univap, São José dos Campos**, v. 22, n. 40, p. 231-235, 2016.

LEAL, Aline Jaime et al. Uso de laboratório virtual e de metodologias diversificadas no ensino de biologia celular. 2018.

LUZ, Marcos Rogério Busso; DE OLIVEIRA, Cleyton Machado; DE OLIVEIRA, André Luis. A história da célula nos livros didáticos de ciências: um olhar crítico e reflexivo sobre a temática. **Revista Valore**, v. 3, p. 630-641, 2018.

MACEDO, Danilo Fogaça de. **O uso da simulação baseada em hipervídeo como recurso de ensino e aprendizagem de botânica**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MENDES, M. A. A. **Produção e utilização de animações e vídeos no ensino de biologia celular para a 1ª série do ensino médio**. 103 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; DA SILVA, Alex Melo; GRACINDO, Heloísa Barbosa Rocha. Utilização didática de objetos digitais de aprendizagem na educação on-line. **Eccos Revista Científica**, v. 10, n. 1, p. 105-123, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

MOREIRA,H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

PADILHA, Viviane Bertuol Pietreski et al. **Uso das tics no ensino da temática ecologia na perspectiva da aprendizagem significativa**. 2016.

PEREIRA, D. I. S. **Softwares educacionais no ensino de química**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

PINHEIRO, Regiane Machado de Sousa et al. O conceito de célula em livros didáticos de biologia: análise sob uma perspectiva histórico-crítica. 2018.

RAMOS E. O fundamental na avaliação da qualidade do software educacional. II Simpósio Bras Informática Educ. Porto Alegre; 1991.

VAZ, Leandro Marcos Alves. Propondo material de apoio à prática com simuladores no ensino/aprendizagem de eletrostática em EJA. 2015. 147 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino de Física)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANTOS, Charles Morphy Dias; CALOR, Adolfo Ricardo. Ensino de Biologia Evolutiva utilizando a estrutura conceitual da Sistemática Filogenética-I. **Ciência & Ensino (ISSN 1980-8631)**, v. 1, n. 2, 2008.

SCIAMARELLI, A., FERREIRA, F.C., SILVA, L.H.A., Formação continuada dos professores de ciências, conteúdos de botânica: amar ou odiar?, 2009. Disponível em: <http://www.uems.br/seminarioestagio/anais/completos/Final_biologia.htm>. Acesso em julho de 2019.

VIDAL, Natália Ferreira et al. **O uso de simulações virtuais em oficinas de formação para professores de ciências da educação básica**. 2017.

UTILIZAÇÃO DO PREZI EM MOVIMENTOS DA TERRA E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O SER HUMANO

Rosilda Ojeda
rosilda_ojeda@hotmail.com
Erlinda Martins Batista
erlindabatista@gmail.com

Resumo: Este estudo trata a temática do uso do Prezi sobre movimentos da terra. Tem como objetivo geral analisar a elaboração e a disponibilização de uma proposta didática para o ensino de ciências com o uso da tecnologia, no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, a partir da construção de um objeto de aprendizagem, a saber: o recurso educacional aberto (REA). Os REA são conceituados como materiais de ensino. Este recurso permite que nele sejam introduzidas imagens, textos, e vídeos que possibilitam a interação do aluno com a turma, o professor e o conteúdo, além de ser uma proposta inclusiva, um recurso alternativo. O referido objeto foi construído para trabalhar, pedagogicamente e tecnologicamente (a partir da internet e do Prezi), o conceito de terra e universo, tempo e espaço, além de mostrar como acontece o dia e a noite. No entanto, observa-se que tem sido difícil para os alunos que saíram do Ensino Fundamental I, compreender conceitos científicos, já que estes, na atualidade, têm conceitos formados fornecidos pela mídia. Nesse sentido, é necessário utilizar diferentes metodologias para que haja ensino e aprendizagem de qualidade. A integração das novas mídias neste processo pode contribuir com mudanças na prática e na construção de novas perspectivas. Portanto, com o citado objeto, tem-se expectativas, as quais são que, além de proporcionar que os estudantes desenvolvam novas habilidades, eles também compreendam conceitos. Mesmo diante de tantas ferramentas inovadoras no campo da educação, tais como a informática e o uso de multimídias, o professor ainda encontra dificuldades em sala de aula, principalmente no que diz respeito à motivação dos alunos para a aprendizagem, e sobre tudo sobre a elaboração de novos recursos educacionais que o auxiliem em sua didática em sala de aula. Nesse sentido, ocorreu a escolha do Prezi como recurso a ser utilizado pelos professores e também por pesquisadores. Portanto, o Prezi é o produto em análise nesse artigo e que foi resultado da pesquisa, na qual a criação e disponibilização online do mesmo ocorreu após seu desenvolvimento por meio de uma aula digital cujo conteúdo foi: “Os movimentos da terra e suas consequências para o ser humano”. Que esse Prezi seja útil ainda para a academia e novas pesquisas do campo da educação a distância ou não com uso de tecnologias.

Palavras-chave: Translação. Rotação. Movimento.

1 Introdução

Este trabalho foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, sobre os movimentos da terra, com o uso do Prezi na elaboração de um recurso educacional aberto – REA, proposta como trabalho final do Curso de Pós-graduação lato sensu em Mídias na Educação, edição 2017 a 2019, oferecido pela Secretaria Especial para a Formação de Professores, em sua divisão de Educação a Distância (DIEAD/SEDFOR), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no período de janeiro a julho de 2019.

As transformações do século XXI vêm trazendo uma grande demanda no uso da tecnologia e vem afetando a vida de todos por se tratar de uma manifestação cultural, principalmente na vida escolar. Assim, nesse contexto, a educação escolar passa a ter um papel fundamental, e particularmente no que se refere ao conceito de tecnologia e educação, pois se encontram nesses suportes tecnológicos atrelados também as manifestações sociais e culturais.

Neste sentido, este estudo teve por finalidade construir uma proposta didática para o ensino de Ciências com o uso da tecnologia para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, a fim de que possam construir o conceito de terra e universo, tempo e espaços, além de compreender como acontece o dia e a noite. Devido às dificuldades dos alunos que saíram do Ensino Fundamental I em compreender conceitos científicos, pensou-se em elaborar o conteúdo utilizando-se diferentes metodologias para que haja ensino e aprendizagem de qualidade. Conforme Lattari (1997), professores e alunos têm muitas dificuldades em compreender os movimentos da terra e se imaginar fora dela. Considerando que, o professor deve estar preparado para lapidar as concepções trazidas pelos alunos, e também que enfrenta dificuldades em construir objetos que o auxiliem no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, e que deve defender o uso de analogias para explicar tais conceitos (TREVISAN; PUZZO, 2005 apud LATTARI; TREVISAN, 1997, SILVA, 2009), justifica-se o presente trabalho. Os recursos tecnológicos como, por exemplo, o Recurso Educacional Aberto – REA são conceituados como materiais de ensino e têm surgido de maneira inovadora no meio escolar, pois observa-se que a tecnologia se torna a cada dia mais acessível à comunidade escolar.

Sobre a metodologia, a abordagem de criação do REA se deu na perspectiva de pesquisa qualitativa em educação conforme ideias de Lüdke e André (1987), em referência à observação dos produtos científicos disponíveis em bases de dados da internet, tais como, Scielo, entre outras. Buscou-se também no Google acadêmico, mais especificamente aí, os tutoriais que explicam a elaboração e utilização do REA, como objeto de livre acesso no contexto acadêmico e de aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos deste estudo deu-se em quatro fases; isto é: 1 - escolha de conteúdo, 2 - levantamento bibliográfico a respeito da temática: Movimentos da terra, e do significado do termo: rotação; e depois, 3 – elaborou-se e associou-se o REA, à temática dos movimentos da translação, criando em suas telas a definição desses movimentos, dos solstícios, dos equinócios, e a definição do acontecimento do ano bissexto, bem como, a definição das estações do ano, além da criação de um roteiro de elaboração do Prezi, e finalmente, 4 - a criação do Prezi.

2 Referencial teórico

Atualmente existe uma crescente necessidade de melhorias no processo educacional, principalmente no que diz respeito às dificuldades e limitações que muitos professores de Ciências apresentam no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos. Tais dificuldades, são justificadas pelos professores devido à falta de recursos ou de estrutura como laboratórios e equipamentos tecnológicos, os quais seriam necessários para facilitar o ensino e melhorar o interesse dos alunos (BORGES; LIMA, 2007, RAMOS, 2009).

A integração das novas mídias a este processo pode contribuir com mudanças na prática e na construção de novas perspectivas e expectativas, além de desenvolver habilidades e ferramentas que facilite a compreensão dos conceitos. Todavia, torna-se ainda mais difícil para o professor ensinar conceitos quando sua única fonte de consulta é um livro didático que, em alguns casos, possuem erros conceituais, dificultando a aprendizagem de conceitos novos e corretos, já que alunos, na atualidade, já vêm para a escola com conceitos formados ouvidos ou lidos nas mídias e em fontes de dados não confiáveis. Se por um lado isso parece favorável, por outro, é desvantajoso porque alguns desses conceitos dizem respeito à astronomia e parte dos desenhos animados que as crianças assistem são temas relacionados à vida fora da terra ou às naves espaciais, buracos negros, entre outros, que nem sempre correspondem ao verdadeiro conceito (BARTELME; MORAES, 2011, LATTARI; TREVISAN, 1997).

Os recursos tecnológicos como, por exemplo, o REA têm surgido de forma inovadora no meio escolar e, sem dúvida, vem para auxiliar professores e alunos, os quais vêm desenvolvendo materiais educacionais a partir de seus campos de atuação, nas mais diversas áreas, que são conceituados

como materiais de ensino, a partir dos quais observa-se que a tecnologia torna-se cada dia mais acessível à comunidade escolar. (GARA; PIRILLO; OLIVEIRA; SOUZA, LOYOLLA, 2016). Vagula (2015) corrobora essa ideia argumentando que o REA abrange três conceitos, visto que é um recurso pedagógico, e educacional, e fica aberto, o que permite que seja reutilizado, readaptado em vários formatos e acessado por meio da internet.

Qualquer instrumento utilizado para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. Assim, há uma quantidade e uma diversidade de materiais didáticos à disposição não apenas de professores e estudantes, mas, sobretudo, para pesquisadores e sujeitos que necessitam desses recursos em seu cotidiano profissional. Destaca-se que existem diferenças entre os materiais e nem sempre são adequados. Ressalta-se que, quanto mais adequados estiverem os materiais, em relação à situação de ensino/aprendizagem, melhor o rendimento didático, tanto do professor quanto do estudante e ou do pesquisador (RANGEL, 2005).

Pretto (2011) defende a ideia de criação de uma plataforma de colaboração na escola, por professores e alunos. Assim, professores e jovens passam a fazer parte da produção dos próprios recursos, e não, simplesmente, consomem produtos prontos, trazidos de fora (VAGULA, 2015). O autor citado afirma, ainda, ser necessário que o docente busque novas práticas e que haja uma interação das tecnologias com o conteúdo e a vida social do aluno. O acesso ao conhecimento científico e tecnológico promove o incentivo às atitudes de respeito à diversidade de opiniões, à persistência na busca e compreensão das informações, de valorização da vida, respeito à individualidade e à coletividade, bem como o saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos, valorizando-se a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem para adquirir e construir conhecimentos, expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998). Tal ideia é uma perspectiva para ensinar e aprender ciências.

No entanto, observa-se que tem sido difícil para os alunos que saíram do Ensino Fundamental I compreender conceitos científicos. Nesse sentido, é necessário utilizar diferentes metodologias para que haja ensino e aprendizagem de qualidade. Mesmo diante de tantas ferramentas inovadoras no campo da educação, tais como a informática e o uso de multimídias, o professor ainda encontra dificuldades em sala de aula, principalmente, no que diz respeito à motivação dos alunos para a aprendizagem (FIALHO, 2008).

Logo, ocorreu a escolha do Prezi como recurso a ser utilizado na elaboração do REA, produto desta pesquisa, cuja criação foi desenvolvida por meio de uma aula digital com o conteúdo movimentos da terra e suas consequências para o ser humano. O Prezi pode ser utilizado como um recurso alternativo em sala de aula, que além de possibilitar a inclusão, facilita a compreensão e a interação entre os estudantes de uma turma (BARROSO, 2014).

Nesse sentido, a utilização do Prezi pode ser caracterizada como uma proposta inclusiva, porque possibilita igualdade de condições de aprendizado entre alunos surdos e ouvintes, trazendo o recurso visual como forma de auxílio e compreensão. O desenvolvimento tecnológico motiva a independência dos estudantes e estimula-os, modificando a sua situação de desinteresse por aulas pouco inspiradoras e atrativas, por isso, estratégias de ensino lúdicas são essenciais para um ensino motivador e de qualidade. A necessidade de inovação das metodologias de ensino é fundamental para articular o ensino, possibilitando a exploração e a compreensão do meio (BRANDI; GURGEL, 2002).

3 Procedimentos metodológicos

No primeiro momento do trabalho final de curso (TFC) que deu origem a esta pesquisa, foi realizado o **Passo 1 - Escolha de conteúdo**. Nesse item, a escolha se deu principalmente em função da necessidade de criação de REA para a utilização desses recursos no contexto escolar.

O segundo momento da pesquisa abrangeu o **Passo 2 -Movimentos da Terra e suas consequências**. Nesse item, foi realizado um levantamento das ideias a respeito do movimento da terra e suas consequências, com o intuito de promover uma reflexão, no meio estudantil, a respeito dessa temática.

No terceiro momento, o item foi **rotação**. Primeiro, definiu-se o significado do termo rotação e depois associou-se o REA à rotação e ao movimento que exerce sobre a terra e suas consequências, o dia e a noite.

No quarto momento da pesquisa, foram estudadas: uma das consequências do movimento de rotação; o fuso horário, mapas, linha internacional de data.

No quinto momento, foram estudados os movimentos de **translação** definição, solstícios, equinócios, e definição do acontecimento do ano bissexto.

E por fim, no sexto momento, as definições das estações do ano foram estudadas apresentando-se as quatro divisões das estações do ano.

3.1 Definições: o que é um Prezi

O Prezi é um software que funciona on-line, cujo objetivo é a criação de apresentações. Para tanto, a plataforma on-line disponibiliza uma versão gratuita que roda a partir do navegador. Após o cadastro, é possível criar suas apresentações. Além disso, é possível reutilizar apresentações compartilhadas por outros usuários. Para apresentar o trabalho pronto, é possível acessá-lo pela internet ou baixá-lo em uma pasta compactada ou até mesmo em PDF, o que não depende de acesso à internet para funcionar. O grande diferencial do Prezi consiste em sua dinâmica de zoom in e zoom out dentro de um único plano de fundo, usualmente uma imagem, revelando o conteúdo de forma visual. Seu funcionamento é intuitivo e a versão gratuita permite um leque amplo de opções para o docente. Além disso, é possível importar arquivos em Power Point (software que permite a elaboração de slides) para servir como base para as edições e funcionalidade (MORENO; HEIDELMANN; 2016, GULKA, 2015, COSTA; PASSERINO; TAROUCO, 2015).

Após a pesquisa sobre o que é o Prezi e como desenvolvê-lo, passou-se à elaboração das telas que comporiam tal recurso. Nesse momento, foi preciso muita atenção para organizar o conteúdo de acordo com a sua sequência.

Outro detalhe na elaboração do Prezi foi com relação ao seu tipo. Há um tipo que é gratuito e funciona por um tempo delimitado e há outro que se denomina Prezi Classic cuja utilização só foi possível após o pagamento da licença para o seu uso.

No início das telas, foi orientado que se inserisse o recurso Creative Commons, cuja licença dá ao pesquisador ou estudante que o acessa o direito de usar livremente. O Creative Commons, portanto, se constitui um recurso de licença de uso livre, isto é, sem pagamento, pois determina se o software, o Prezi é livre ou não, gratuito ou não. Usualmente é utilizado para demonstrar que o objeto criado é gratuito para o uso. Isso permite o compartilhamento na internet sem o problema de utilização indevida, isto é, sem a autorização da autoria de quem o produziu. A seguir, apresenta-se o Quadro 1 com o roteiro de criação do referido Prezi.

Quadro 1 - Roteiro de Criação da Aula Digital no Prezi

Item	Descrição (Descrever os conteúdos que aparecerão na tela)	Imagens (Colar os links ou colar as imagens ou descrever a imagem)		Links (Vídeos ou outros) Colocar os links de cada item
Tela 1 Apresentação texto e imagem movimentos da terra, como acontecem?	Tela 2 Explicação movimento de rotação e translação. Texto.	Tela 3 Imagem e texto movimento de rotação como ocorre?	Tela 4 Imagem 1 do globo com inclinação do eixo em 23° imagem 2 do globo mostrando o movimento elíptico.	Tela 5 Texto consequências do movimento de rotação o dia e a noite.
Tela 6 Imagem do globo com dia e noite.	Tela 7 Vídeo https://www.youtube.com/watch?v=vKK-GYji8UI texto fuso horário	Tela 8 Texto Consequências do movimento de rotação Fuso horário.		Tela 9 Texto Linha internacional de Data
Tela 10 Mapa fuso horário.	Tela 11 O que são os movimentos de translação quanto tempo dura, e o que é ano bissexto?	Tela 12. Imagem do globo e sol simulando movimento de translação.		Tela 13 Vídeo rotação e translação https://www.youtube.com/watch?v=CiOezkc0_n
Tela 14 A consequências do movimento de translação.	Tela 15 Imagem mostrando as estações do ano.	Tela 16 Imagem Solstício e equinócio		Tela 17 Solstícios Equinócio definição.
Tela 18 Imagem solstício e equinócios.	Tela 19 Solstícios definição.	Tela 20 Texto: Equinócio, definição.		Tela 21 Vídeo sobre movimentos da terra https://www.youtube.com/watch?v=SZOSbm4F-PY
Tela 22 Estações do ano.	Tela 23 Imagem das 4 estações do ano divisão.	Tela 24 Imagem das 4 estações.		Tela 25 Primavera
Tela 26 Verão	Tela 27 Outono	Tela 28 Inverno		Tela 29 Licença

Fonte: Material elaborado pelas autoras.

No roteiro acima definiu-se os conteúdos que seriam apresentados sobre os movimentos da terra,

A terra realiza dois movimentos no espaço. O de rotação e translação.

No movimento de ROTAÇÃO ela gira em torno de si mesma, e demora 24 horas, dando origem ao dia e a noite.

No movimento de TRANSLAÇÃO ela gira ao redor do sol e demora um ano dando origem às quatro estações. Imagens utilizadas:

3.2 Consequências do movimento de rotação fuso horário:

Os fusos são o resultado da divisão da circunferência terrestre (360°) pelas 24 horas do dia. Isto é: Fuso Horário = (360°)/24h

– Logo, temos que: 1 Fuso Horário = 15° , que por sua vez é = 1h.

$$1F = 1h = 15^\circ$$

A partir do meridiano de Greenwich, são estabelecidos 24 fusos horários, com 15° cada um; São 12 fusos para leste e 12 para oeste a terra é dividida em 24 fusos horários o Brasil apresenta três fusos.

3.3 Conseqüências do movimento de rotação linha internacional de data:

O meridiano escolhido para iniciar o novo dia foi o de 180° (o antimeridiano internacional, que é considerado a linha internacional da data, pois nele se processa a mudança de um dia para o outro. Cruzando esta linha no sentido oeste-leste acrescenta-se um dia (24h) à data atual e, se inverter o sentido (Leste-Oeste), deve-se subtrair um dia.

4 Movimento de Translação

Movimento realizado em torno do sol com duração de 364 dias e 6 horas, ou seja, 1 ano, afirma-se que a cada 4 anos, isto é; de 4 em 4 anos acontece o ano bissexto e este é adicionado ao calendário atual.

5 Conseqüências do movimento de translação as estações do ano, solstícios e equinócios

A principal consequência desse movimento e a origem das estações do ano, que ocorre pelo fato de o planeta apresentar inclinação de 23° ocasionando a sucessão dos solstícios e dos equinócios.

6 Solstícios e equinócios

Os solstícios e equinócios são dois fenômenos referentes às diferentes formas como o nosso planeta Terra é iluminado pelos raios solares. Acontece que, por causa do movimento de translação, bem como pela inclinação do planeta, os raios solares apresentam-se de maneiras diferenciadas. O solstício se caracteriza pela máxima incidência de raios solares sobre um determinado hemisfério. Equinócio pela igualdade de duração dos períodos diurno e noturno em todo o globo.

7 Estações do ano

As estações do ano são divididas em quatro e estas são classificadas dessa forma de acordo com os padrões climáticos que possuem. Temos: a primavera, o verão, o outono e o inverno. As estações do ano são divididas em quatro períodos e se caracterizam pela variação da luz solar que atinge a superfície da Terra de diferentes formas de acordo com cada época do ano.

8 Resultados e discussões

Objetivou-se, com esta pesquisa, auxiliar professores com as explicações das ideias científicas acerca dos movimentos da terra, para que identifiquem que são diferentes do que se enxerga, e também contribuir para a aprendizagem dos alunos na elaboração dos conceitos científicos de que a fonte de luz na terra é a que se movimenta sobre o lugar onde se vive.

O uso desse conteúdo por meio do Prezi se apresentou de modo lúdico. Os conteúdos ficam mais acessíveis e o prazer que as telas coloridas propiciam se constituem um modo lúdico, didático e pedagógico de se realizar o ensino e a aprendizagem. Com esse recurso, a interação da turma com o conhecimento é mais efetiva e a aprendizagem se realiza sem dificuldades, conforme Barroso (2014).

Tornar o ensino prazeroso não deveria depender exclusivamente de estruturas e equipamentos. Aulas práticas diferentes e inovadoras, que motivem os alunos a pensar e construir seus conhecimentos podem ser realizadas a todo o momento e em qualquer lugar, no pátio da escola, em contato com a natureza, em reflexões sobre o funcionamento do próprio corpo durante o dia a dia (GARCIA; LIMA, 2011).

O uso de recursos tecnológicos e aulas práticas no ensino de ciências influenciam o desempenho dos alunos e também colaboram na construção da alfabetização científica, pois as atividades lúdicas propiciam maior potencial de interação entre alunos do que a aula expositiva tradicional (CONCEIÇÃO, et.al., 2012). Os recursos áudio visuais proporcionam ludicidade aos conceitos e desta forma melhoram o rendimento estudantil, Segundo Fialho (2008) aulas expositivas tradicionais são pouco motivadoras. A utilização de estratégias didáticas que dão relevo ao diálogo entre teoria e prática, incentivando o aluno a ser protagonista de sua aprendizagem e exigindo dele autoria de textos e ideias, apresenta-se distante das formulações atuais tecnicistas que remontam metodologias dos anos sessenta e setenta (BORGES; LIMA, 2007). Bartelme e Moraes (2011) defendem que os alunos devem ser protagonistas de sua aprendizagem com o intuito de entender a realidade à sua volta, principalmente sobre conceitos fundamentais da astronomia. Pretto (2011) sugere a ideia de criação de uma plataforma de colaboração na escola, por professores e alunos. A falta de informação científico-tecnológica pode comprometer a própria cidadania (BRASIL, 1998).

Quanto mais se diversificam as formas de ensinar mais a educação escolar adquire importância, visto que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, cabe a eles escolher qual a concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à realidade dos alunos e quais os conteúdos e métodos que lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio, promovendo condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente informações desenvolvem habilidades, atitudes e convicções (LIBÂNEO, 1994).

9 Considerações

Pesquisadores envidam esforços na divulgação de trabalhos relacionados a uma série de temas norteadores dos conteúdos no sentido de trabalhar pela educação. Ainda há uma diversidade de estudos e propostas necessárias à complementação desse tema tão amplo e importante para a qualidade da educação brasileira.

Conclui-se que o uso do Prezi na educação básica é relevante porque propicia ao estudante uma forma lúdica de aprender, auxiliando professores e alunos e tornando se eficaz para o ensino e a aprendizagem de conceitos científicos.

Espera-se com esse trabalho contribuir para novos estudos e futuras criações de Prezi e REA no contexto acadêmico e de pesquisas. Espera-se ainda contribuir com os trabalhos pedagógicos em sala de aula ao se disponibilizar o REA e seu respectivo Prezi na Internet, a fim de que professores de ciências possam desenvolver uma didática mais dinâmica, tecnológica e criativa.

10 Referências

- BARROSO, R. D. H, A utilização do Prezi em sala de aula: uma proposta de inclusão no ensino de história ISSN 1982-6842,2014. Disponível em <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao12>
- BARTELME, BS.C. R;MORAES,R, **Teoria a pratica do ensino de astronomia nos anos iniciais mediação das aprendizagens por meio de perguntas**, 2011. Disponível em:<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1371/Teoria%20e%20pr%C3%A1tica%20do%20ensino%20de%20astronomia%20nos%20anos%20iniciais%20media%C3%A7%C3%A3o%20das%20aprendizagens%20por%20meio%20de%20perguntas.pdf?sequence=1>
- BORGES, R. M. R., & LIMA, V. M. do R, Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil **revista electrónica de enseñanza de las ciencias** Vol. 6 N° 1165.2007.
- BRANDI, A. T. E., & GURGEL, C. M. do A, A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência & Educação**, v.8, n.1, p.113-125,2002. 2002.
- BRASÍLIA, MEC /SEF, 138 p. 1. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2. Ciências Naturais: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental.1998.
- CONCEIÇÃO, L. C.A., NASCIMENTO, L. M. M., & SANTOS, T.de. S Proposta de atividade lúdica para o ensino das parasitoses destinada ao 2º ano do ensino médio.VI. Colóquio internacional, educação e contemporaneidade. São Cristóvão/ Brasil/ Setembro.(2012).
- VAGULA, E, O uso dos recursos educacionais abertos na educação básica1-UEL ISSN 2176-1396. 2015.
- FIALHO, N. N,**Facinter área temática: educação: teorias, metodologias e práticas**. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino2008.Disponível em: <http://quimimoreira.net/Jogos%20Pedagogicos.pdf>
- GARCIA. R. N., & LIMA, D.B. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de biologia no ensino médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011. 2011.
- GARA E. B, PIRILLO. N. R OLIVEIRA. de. É.T, Souza de B. G, LOYOLLA. W, **O processo de criação de REA: um relato de caso**, 2016. Disponível em:<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/86.pdf>
- GULKA, J,**Passo a passo: apresentações em prezi**, 2015.Disponível em: http://portal.bu.ufsc.br/files/2013/10/Oficina_Prezi_20.03.2015.pdf.
- LATTARI, C. J. B.; TREVISAN, R. H, **Construindo o conhecimento do universo a partir do indivíduo ensino de astronomia no ensino fundamental**, 1997. Disponível em: [fundamental.http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_construindoconhecimento.trabalho.pdf](http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_construindoconhecimento.trabalho.pdf)

LIBÂNEO, J. C. Didática. (1994). Prática Educativa, Pedagogia e Didática, Disciplina Didática do Ensino de Design. Capítulo 1 São Paulo.

LÜDKE, H. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. (1987).

MORENO, E. L, HEIDELMANN, S. P, **Recursos Instrucionais Inovadores para o Ensino de Química**, 2016. Disponível em:
http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_1/04-EQM-17-16.pdf

PUZZO, D; TREVISAN, R. H. **Um estudo das concepções alternativas presentes em professores de ciências de 5ª série do ensino fundamental sobre fases da lua e eclipses**.2005. Disponível em:
http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/epf/_fasesdaluaeeclipsesconce.trabalho.pdf

RANGEL, E. de O, Avaliação e seleção de materiais, livros didáticos material adequado, escolha qualificada, uso crítico. **Boletim 14 agosto, 2005**. Disponível em:
https://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114

RAMOS, F. Z **Limitações e contribuições da mediação de conceitos de botânica no contexto escolar**. Capítulo 1: problemáticas e limitações no processo de ensino-aprendizagem de botânica 1.1 contexto histórico e atual da problemática no ensino de botânica. Centro de Ciências Exatas e tecnologia programa de pós graduação em ensino de ciências mestrado em ensino de ciências pela-Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Campo Grande 147 fls 2009.

PRETTO, N. de L.O desafio de educar na era digital:educações1.**Revista Portuguesa de Educação**, 2011, 24(1), pp. 95-118 © 2011, CIEd - Universidade do Minho.

SILVA, T.D, **Ensino a distância tecnologias na educação**: o estudo de fenômenos astronômicos Departamento de Física – UFSC, Florianópolis – SC Cad. Bras. Ens. Fís., v. 26, n. 3: p. 533-546, dez. 2009. 533,2009.

LEITURA NO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE

Juçara Zanoni do Nascimento
jzanonin@hotmail.com
Edna Pagliari Brun
ednapbrun@gmail.com

Resumo: Neste artigo, apresentamos os resultados de uma análise sobre leitura de materiais didáticos em ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVA), com o objetivo de averiguar, do ponto de vista do estudante, sua compreensão leitora acerca desses materiais. Como suporte teórico-metodológico, consideramos conceitos propostos pela Linguística Textual sobre leitura, língua, texto e sentido, abordados por Koch e Elias (2006), Menegassi (2010), Megassi e Ohuschi (2007), bem como os estudos sobre ambientes virtuais realizados por Baptista (2013) e Rocha (2013). A análise foi realizada a partir da coleta de dados em questionário disponibilizado em plataforma digital, respondido por estudantes de cursos de graduação da modalidade de ensino a distância. Esses estudantes cursam disciplinas que focalizam a leitura e a produção textual, voltadas para o ensino de gêneros acadêmicos. Os primeiros resultados parecem apontar que a leitura nesses ambientes de ensino proporcionou a compreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, colaborou para um bom desempenho e sucesso na disciplina.

Palavras-chave: Ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Leitura. Compreensão leitora.

1 Introdução

No primeiro ano da graduação, o estudante se depara com uma disciplina dirigida ao desenvolvimento de capacidades para a leitura e a produção textual de gêneros que circulam pelo campo acadêmico, como, por exemplo, o resumo informativo, o resumo crítico (resenha), o artigo de divulgação científica, o ensaio, entre outros. Portanto, o objeto dessa disciplina são as práticas de leitura e produção de textos de gêneros acadêmicos.

O objetivo deste artigo é divulgar alguns resultados referentes a uma pesquisa maior a respeito da leitura e da compreensão leitora acerca desses gêneros, no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVA) Moodle, nessa disciplina, ofertada em cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Para a pesquisa em questão, foi solicitado aos alunos que cursaram a disciplina nos anos de 2017 e 2018, nos cursos de graduação em Ciências Biológicas (ofertados nos polos de ensino a distância em Bataguassu e São Gabriel do Oeste), Educação Física (ofertados nos polos em Bonito e São Gabriel do Oeste) e Letras (ofertado nos polos em Bela Vista e Bonito), na modalidade de Educação a Distância, que respondessem a um questionário, cujas respostas integraram o corpus das análises.

Essas questões abrangeram a leitura dos materiais disponibilizados no AVA e a aprendizagem por meio da leitura, de modo a constatar se os estudantes leem esses materiais e se a leitura favorece o bom desempenho na disciplina.

Para tanto, com o apoio, inicialmente, de pressupostos de estudos do campo da Linguística Textual (LT), apresentamos fundamentos teóricos a respeito das concepções de leitura, segundo as noções de sujeito, língua, texto e sentido. Na sequência, abordamos os procedimentos metodológicos e, em seguida, tratamos, especificamente, da leitura no AVA, o locus das investigações. Posteriormente, tecemos considerações a respeito dos resultados encontrados na análise dos dados, e concluímos com algumas considerações finais.

2 Fundamentação teórica

Embora haja uma aceitação sobre a importância da leitura no desenvolvimento humano, muitas vezes, o senso comum parte da concepção de que ler seja algo simples, envolvendo apenas a ação de decodificar.

Acompanhando as mudanças sociais, ideológicas e culturais do país, nota-se que os estudos linguísticos foram aos poucos estabelecendo os contornos do seu objeto – a língua –, cuja concepção também foi mudando no decorrer do tempo e ao longo das pesquisas no campo da Linguística, demonstrando que a ideia do senso comum não se sustenta, quando se percebe a complexidade em se conceituar leitura.

Nessa tentativa, os estudos linguísticos, em especial da LT, identificam três possibilidades diferentes de conceber a leitura sob três focos: 1) no autor, 2) no texto, e 3) na interação autor e leitor por meio do texto.

Por sua vez, essa compreensão, segundo Koch e Elias (2006), decorre de um conjunto de concepções que envolve os sujeitos, a língua, o texto e a construção de sentido, ou seja, para cada concepção de leitura corresponderá um conjunto de concepções desses elementos.

A primeira concepção de língua a revela como expressão do pensamento e constrói um sujeito psicológico e individual, dono de suas vontades e ações. Já o texto é entendido como um produto do pensamento do autor, e a leitura, uma atividade de captação das ideias daquele que escreve. Nesse contexto, não são levados em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, assim, o foco e o sentido recaem somente sobre o autor e em suas intenções.

Na segunda concepção, a língua é entendida como uma estrutura (código) e o sujeito é (pré) determinado pelo sistema linguístico ou social. O texto, compreendido como um produto da codificação de um autor, deve apenas ser decodificado pelo leitor. Por esse viés, a leitura é vista como uma atividade que exige do leitor somente o foco no texto, cabendo a ele apenas reconhecer as estruturas textuais e o sentido das palavras.

Na contramão das duas concepções anteriores, na terceira, a língua assume um caráter interacional (dialógico), do qual emergem sujeitos ativos que se constroem e são constituídos no texto, considerado o lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Nessa perspectiva, o sentido é construído na interação autor e leitor por meio do texto. Sob essa abordagem, a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

Tendo em vista a complexidade desse processo, o leitor, enquanto construtor de sentidos, vale-se de estratégias para compreender o texto. Segundo Menegassi (2010), essas estratégias são procedimentos de leitura conscientes ou inconscientes acionados pelo leitor com o objetivo de decodificar, compreender e interpretar o texto, bem como resolver os problemas que surgem durante a leitura.

Koch e Elias (2006) apresentam quatro dessas estratégias: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Para as autoras, as estratégias de seleção permitem que o leitor se concentre no que lhe convém, tendo em vista seus objetivos e interesses. Já as estratégias de antecipação constituem o levantamento de hipóteses, no sentido de antecipar os conteúdos do texto, por meio de informações explícitas e implícitas. As estratégias de inferência levantam informações que dependem dos conhecimentos prévios do leitor acerca do assunto, uma vez que elas não estão no texto, mas são suscitadas por outras informações presentes no texto. As estratégias de verificação tornam possível investigar o sucesso das ações empreendidas nas estratégias anteriores, permitindo confirmar, ou não, as hipóteses, levantadas antecipadamente, e as inferências, construídas durante a leitura.

De acordo com os autores consultados, muitas outras estratégias são acionadas no processo de leitura, porém, as citadas são consideradas as quatro principais.

Assim como cada texto requer estratégias de leitura, em função de sua especificidade, seu conteúdo e forma, a leitura de textos mediada pelas tecnologias também o requer. Dessa forma, os objetivos da pesquisa se direcionam ainda a constatar se o AVA favorece o desenvolvimento do aluno por meio da leitura. Para fazer essa verificação, na próxima seção, trataremos do percurso metodológico seguido pela pesquisa.

3 Procedimentos metodológicos

Os resultados divulgados neste artigo fazem parte de uma pesquisa mais ampla sobre interação no processo de ensino-aprendizagem do gênero resumo informativo no AVA. Para a coleta dos dados da pesquisa, foi elaborado um questionário, disponibilizado na plataforma digital Google Docs, a fim de que os estudantes regularmente matriculados nos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Letras, na modalidade a distância, da UFMS, respondessem a perguntas objetivas, com cinco alternativas cada.

O questionário foi constituído de 27 questões e disponibilizado em plataforma digital durante sete dias, no período de férias acadêmicas, e a resposta não foi obrigatória. Os estudantes tomaram conhecimento do questionário por meio dos tutores presenciais de cada curso, que ficaram responsáveis pelo encaminhamento de mensagens em grupos fechados de redes sociais. As mensagens continham o link de acesso ao questionário.

Como delimitação, neste trabalho, selecionamos 04 questões do questionário, sendo a primeira relativa à leitura do material didático; a segunda, à leitura e à compreensão do material; a terceira, ao desempenho do estudante; e a quarta, ao sucesso na disciplina. O objetivo da proposição dessas questões foi verificar se os estudantes interagiram com o material didático, disponibilizado no AVA, por meio da leitura e se atingiram os objetivos da disciplina.

A partir dos princípios propostos por Volóchinov/Círculo de Bakhtin (2017) e Bakhtin (2003) sobre interação e de Vygotsky (1991, 2001) sobre aprendizagem, entendemos que esta ocorre no processo de interação verbal, mediada socialmente por instrumentos. Portanto, conforme explicam Menegassi e Oshuschi (2007), é fundamental a importância de elementos de mediação para a aprendizagem, cuja função social é mediar os conhecimentos, favorecendo ao aluno, a construção de um novo saber e o desenvolvimento de uma atitude responsiva. No caso da pesquisa aqui divulgada, foram disponibilizados para a leitura os seguintes instrumentos de aprendizagem: Guia Didático do Aluno, livros construídos pela UFMS para atender disciplinas da Educação a Distância, capítulos de livros diversos e artigos.

Participaram da pesquisa 69 acadêmicos: 19 do Curso de Ciências Biológicas (27,5%); 29 do Curso de Educação Física (42%) e 21 do Curso de Letras (30,4%).

As análises foram organizadas em duas perspectivas: (1) da leitura e da compreensão dos materiais disponibilizados no AVA, e (2) do desempenho e do sucesso do aluno na disciplina.

Esclarecidos os procedimentos metodológicos da pesquisa, a seguir, trataremos, especificamente, da leitura no AVA.

4 A leitura no AVA

Considerando as possibilidades ofertadas pelos ambientes virtuais, a web tem desempenhado um papel de apoio à criatividade em um espaço de aprendizagem ativa e dinâmica. Dessa feita, os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem têm sido considerados uma das ferramentas de destaque para a educação a distância, principalmente, quanto aos processos e às formas de interação proporcionadas àqueles que participam das interações nesse ambiente de ensino.

O AVA é uma plataforma que tem como característica auxiliar no aperfeiçoamento das ações em sala de aula, pois os benefícios de seu uso vão além do ensino, uma vez que favorecem aos professores assumirem o papel de produtores de conteúdo. Isso só é possível porque esse ambiente é compreendido como “um conjunto de softwares que inclui uma série de aplicações para o gerenciamento e suporte administrativo, em geral, do curso [...], para a comunicação e interação [...], para a publicação de material on-line [...] e para a avaliação” (ROCHA, 2013, p. 23). Desse modo, esses ambientes estruturam-se em uma rede de articulações de estratégias pedagógicas, segundo os objetivos das instituições responsáveis pelo ambiente.

De acordo com Baptista (2013, p. 150), esses ambientes podem basear-se em duas abordagens teóricas: empirista e interacionista. Na primeira, “são valorizados os modelos de ensino do tipo treinamento e instrução” e, na segunda, a aprendizagem é fundamentada na interação dos sujeitos, ou seja, “interessa promover a aquisição de conhecimentos dos sujeitos por meio da interação com outros indivíduos”. Assim, os AVAs tornam-se essenciais como meio para a construção colaborativa do conhecimento e, no caso da leitura, podem constituir-se como uma importante ferramenta para a reflexão nos processos de textualização.

Baptista (2013) ainda explica que o AVA é espaço de atuação e ao mesmo tempo ferramenta de apoio. Ele aponta três particularidades desses ambientes virtuais: 1) espaço de publicação e de recursos pedagógicos; 2) espaço de comunicação; e 3) espaço de ferramenta de trabalho que favorece a aprendizagem.

Enquanto espaço de publicação e de recursos, os AVAs permitem a publicação de materiais e a disponibilização de recursos referentes a orientações de estudo, apresentação de conteúdos, a materiais básicos e complementares em distintos formatos: textos, links, arquivos de aula etc. Aí também se incluem atividades, além de indicações e pautas para a realização delas (BAPTISTA, 2013). É por meio desses materiais que a leitura é realizada.

Ainda de acordo com a análise do autor, o AVA, como espaço de comunicação, institui-se na tutoria e nele ocorre a comunicação social e a aprendizagem, incluindo situações comunicativas privadas e em grupo (professores-alunos, tutores-alunos, professores-tutores).

A terceira particularidade do AVA é de espaço para ferramentas de trabalho que intermedeiam a aprendizagem. Nesse caso, Baptista (2013) o exemplifica, citando a agenda de atividades e os próprios espaços em que elas são postadas.

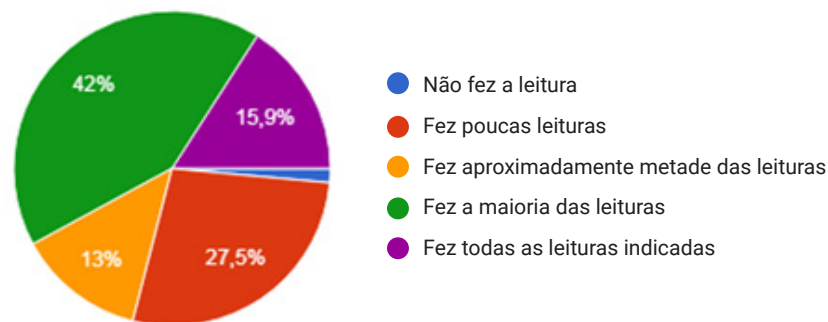
Tendo em vista que analisamos se o estudante leu e compreendeu o material disponibilizado para estudo na plataforma digital, bem como, se ele obteve sucesso na disciplina, o recorte da pesquisa, privilegiado neste artigo, concentra-se no espaço de publicação e de recursos do AVA.

5 Resultados e discussões

Nesta seção, dedicamo-nos à análise dos dados coletados por meio de questionário, considerando o recorte selecionado.

De acordo com as respostas dos estudantes sobre a leitura do material didático disponibilizado no AVA, 1,4% deles não fez a leitura do material; 27,5% fizeram poucas leituras; 13% fizeram aproximadamente metade das leituras; grande parte dos estudantes (42%) fez a maioria das leituras e, finalmente, 15,9% fizeram todas as leituras no AVA. Tais resultados estão representados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Leitura do material indicado



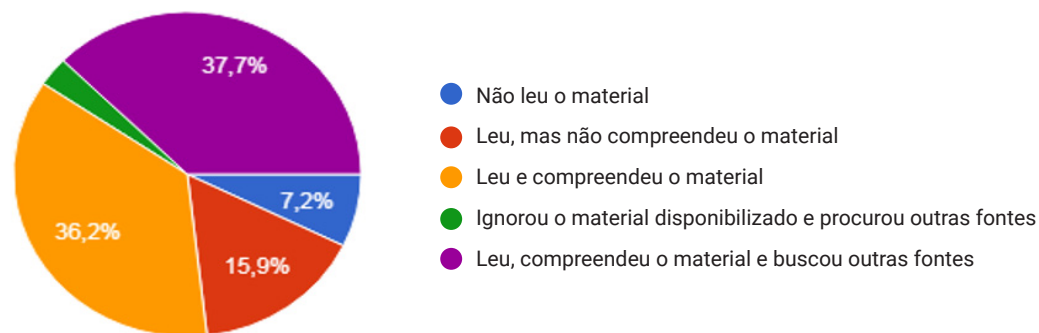
Fonte: As autoras

Considerando que a leitura é uma prática social que favorece o letramento tanto por meio de atividades de produção de textos quanto de análise linguística eixos de uso e de reflexão da língua, prescritos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; (BRASIL, 1998), interagir com o material disponibilizado no AVA é o primeiro passo para a compreensão dos objetos de ensino. Nesse sentido, quando o estudante afirma ter lido o material indicado, significa que ele teve a oportunidade de compreender e interpretar textos escritos de diversos gêneros, com diferentes intenções e objetivos, contribuindo de forma relevante para sua autonomia e aprendizagem na disciplina.

De acordo com os fundamentos teóricos que apoiam as análises, na interação do leitor com o autor por meio do texto, o ato de ler envolve tanto as informações do texto quanto as informações que o leitor traz para o texto. Esse processo cognitivo implica reconhecer que o sentido é um processo construído na interação, que, no caso, ocorre no AVA. Esse tema será abordado na análise seguinte.

Sobre a leitura do material indicado no AVA, a próxima questão analisada diz respeito a um dos conteúdos do material didático disponibilizado para aos estudantes que cursaram a disciplina destinada ao estudo de gêneros acadêmicos. Trata-se da leitura do material sobre o gênero resumo informativo. O Gráfico 2 demonstra que 7,2% dos acadêmicos que responderam ao questionário disseram que não leram o material; 15,9% afirmam que leram, mas não compreenderam o material; 36,2% disseram que leram e compreenderam o material; 2,9% disseram que ignoraram o material disponibilizado e que buscaram outras fontes; 37,7% disseram que leram, compreenderam o material e ainda buscaram outras fontes.

Gráfico 2 – Leitura e compreensão do material disponibilizado no AVA



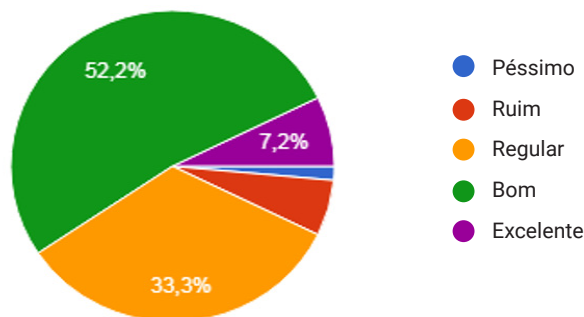
Fonte: As autoras

A leitura é o processo de interação por meio do qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e de interpretação do texto, tendo em vista seus objetivos, seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor e sobre a linguagem. Logo, não se trata apenas de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade mais complexa que implica desenvolvimento de capacidades (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que envolvem estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível desenvolver proficiência. É o uso desses procedimentos ou estratégias que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo ao leitor tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições levantadas sobre o objeto temático em foco.

Desse modo, se considerarmos as duas maiores porcentagens (36,2% e 37,7%) das respostas dos estudantes, a respeito da compreensão leitora no AVA, notamos que, na opinião dos próprios acadêmicos, houve compreensão do material, ou seja, entendemos que eles aprenderam a reconhecer o gênero resumo informativo por meio da leitura nesse ambiente. Tendo em vista que um dos objetivos da disciplina em questão era o aprendizado desse gênero, levantamos a hipótese de que houve um bom desempenho do aluno na disciplina, o que pode ser verificado na análise dos dados referentes à questão seguinte.

De acordo com o Gráfico 3, quanto ao desempenho dos estudantes na disciplina, 1,4% respondeu que seu desempenho foi péssimo; 5,8% afirmam que foi ruim; 33% tiveram um desempenho regular; 52,2% consideram seu desempenho bom; e 7,2% afirmam que tiveram um desempenho excelente.

Gráfico 3 – Desempenho na disciplina

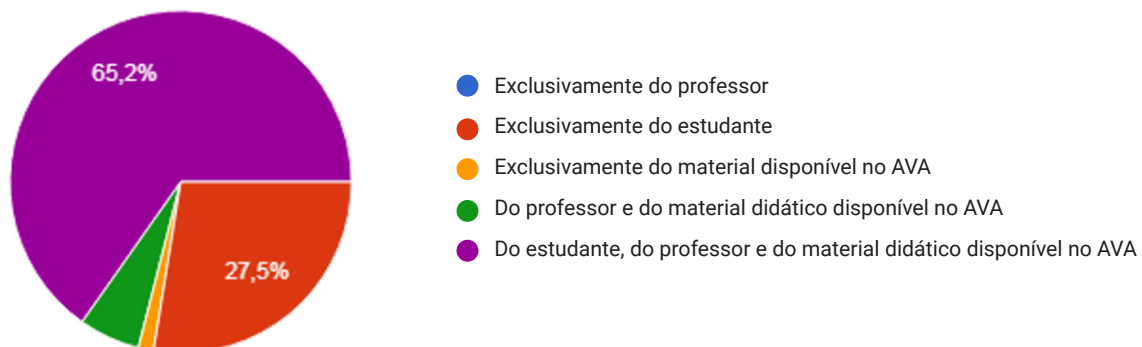


Fonte: As autoras

Esses dados demonstram que a maioria dos estudantes considera que teve um desempenho de regular a excelente na disciplina. Ao se compreender que o processo de ensino-aprendizagem está articulado à interação por meio da leitura do material didático disponibilizado no AVA, é possível confirmar a hipótese de que houve um bom desempenho do aluno na disciplina.

Dando continuidade a essa linha de pensamento, sobre o sucesso na disciplina, retratado no Gráfico 4, observamos que a maioria dos estudantes (65,2%) afirma que o sucesso depende dele, aluno, do professor e do material didático disponibilizado, enquanto que nenhum estudante o atribuiu exclusivamente ao professor; 27,5% afirmam que o sucesso depende exclusivamente de si próprio; 1,4% afirma que o sucesso depende exclusivamente do material disponibilizado no AVA; 5,8% atribuem o sucesso ao professor e ao material didático disponibilizado.

Gráfico 4 – Sucesso na disciplina depende



Fonte: As autoras

Por esses dados, inferimos que a maioria dos estudantes entende que a interação com o professor e com o material didático, por meio da leitura no AVA, favorece o sucesso na disciplina. Nesse sentido, esses dados dialogam com as análises dos dados anteriores, ou seja, no primeiro questionamento, os dados mostram que a maioria dos estudantes fez a leitura do material disponibilizado no AVA; no segundo, a maioria deles afirma que compreenderam os conteúdos a ser estudados nesse material; no terceiro, a maioria considera que teve bom desempenho e, por fim, a maioria

considera que obteve sucesso na disciplina. Desse modo, os primeiros resultados parecem indicar que os estudantes conseguiram fazer uma boa leitura dos materiais por meio do AVA.

6 Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de divulgar resultados de uma pesquisa que buscou investigar o processo de leitura de estudantes na modalidade de ensino a distância, mediada pelo AVA.

Para tanto, a partir do ponto de vista do estudante, dois elementos foram analisados: (1) da leitura e da compreensão dos materiais disponibilizados em ambiente virtual de disciplina de leitura e produção de textos do campo acadêmico, e (2) do desempenho e do sucesso do aluno na disciplina.

Quanto à primeira perspectiva, os resultados apontaram que, de modo geral, os estudantes fizeram a leitura do material disponibilizado no AVA e consideram que houve compreensão dos conteúdos lidos. Desse modo, concluímos, como os próprios estudantes afirmaram, que houve desenvolvimento e sucesso na disciplina. Dessa forma, o AVA contribui para o desenvolvimento de um estudante crítico e ativo, uma vez que a leitura é o ponto de partida para a compreensão textual.

Apesar disso, considerando o próprio princípio interacional, compreendemos que, para o sucesso na disciplina, outros fatores podem ter influenciado o desenvolvimento do estudante tais como seus conhecimentos anteriores, a interação com o professor e com os demais colegas, sua competência autônoma de recorrer a outros materiais etc. Por isso, esta investigação, ainda em estágio preliminar, merece um aprofundamento sobre os demais contextos que influenciam a interação no AVA e o desenvolvimento da aprendizagem nesse ambiente.

7 Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, L. M. T.R. O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (Org.). *EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MENEGASSI, R. J. Estratégias de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e Ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no Curso de Letras. *Atos de pesquisa em educação*, Maringá, v. 2, n. 2, p. 230-256, mai.-ago./2007. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577>. Acesso em: 25.jul. 2019.

ROCHA, J. A. **“Afiando palavras”**: customização e estruturação de um AVA para o ensino da leitura com proposta metodológica própria. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) – Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VOLÓCHINOV, V. (CÍRCULO DE BAKHTIN). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Versão para e-book. Ridendo Castigat Moraes, 2001. Disponível em: www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf. Acesso em: mar/2019.

_____. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: mar/2019.

ENSAIOS DE ENCONTROS SÍNCRONOS E ASSÍNCRONOS NO AMBIENTE WHATSAPP

Ivanete Fátima Blauth
ivanetefatima@hotmail.com.
Nelson Dias
nelsonufms@hotmail.com.
Suely Scherer
susche@gmail.com.

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar potencialidades de uso do aplicativo WhatsApp, como ambiente para interações entre estudantes, quando utilizado como espaço de fórum e chat. O estudo foi motivado pela importância de considerar o uso de tecnologias digitais na/para a educação e pensar diferentes possibilidades para a prática pedagógica docente, considerando inclusive o uso de tecnologias móveis em processos de Educação a Distância (EaD). Para esse estudo foram realizados no WhatsApp, dois ensaios: chat e fórum, sendo que nos dois se discutiram artigos sobre a docência na EaD, e tiveram como participantes estudantes de um Programa de Pós-graduação. As análises foram realizadas a partir de estudos teóricos sobre interação com o uso de tecnologias móveis e as possibilidades de comunicação nos espaços de chat e fórum. Pode-se considerar o aplicativo estudado como importante ambiente para comunicação, interação e discussão de ideias, sendo passível de ser explorado na prática docente em processos de EaD, ampliando as possibilidades de uso na Educação.

Palavras-chave: Tecnologias móveis. WhatsApp. Educação a Distância.

1 Introdução

2 WhatsApp uma possibilidade para a Educação a Distância

A evolução das tecnologias possibilitou uma mudança de hábito das pessoas e com elas também mudaram as maneiras de comunicação, o espaço físico e o tempo. Nesse percurso, pode-se dizer que não há uma mudança de hábito apenas, mas sim, uma mudança na produção de sentidos e da formação social do sujeito, o que podemos chamar de cultura digital.

Muitas das pessoas hoje convivem com tecnologias digitais (computadores, tablets, smartphones), que quando conectadas à internet podem reconfigurar tempos e espaços de muitas das atividades cotidianas. É importante constar que as tecnologias móveis, aqui mencionadas, estão inseridas em nosso cotidiano, se modificam de acordo com as necessidades culturais, políticas, sociais e que por isso modificam também ações humanas na cultura digital. Dessa forma, o WhatsApp (aqui estudado e utilizado como ambiente de interações) é um dos milhares de aplicativos, que não foi criado para fins pedagógicos, mas pode ser utilizado em aulas (principalmente quando nos referimos à modalidade de EaD), a depender dos objetivos do professor, do planejamento, do conteúdo e metodologia que ele pretende usar. Se esta tecnologia está disponível, e a maioria dos alunos a usa para outros fins, por que não pensar também em possibilidades pedagógicas de uso?

Para isso acontecer, Silva (2013) chama a atenção de que é preciso diferenciar a metodologia de acordo com os recursos que o dispositivo possui, ou seja, é necessário conhecer a tecnologia para adequar ela ao contexto educacional. Assim, fica evidente que o foco não é a tecnologia, mas sim mudanças nas práticas pedagógicas decorrentes do objetivo de aprendizagem com a mobilidade.

Diante disso, neste artigo são apresentadas algumas discussões¹ sobre o uso de tecnologias móveis em processos de Educação a Distância e tem como objetivo analisar potencialidades de uso do aplicativo WhatsApp, presente na maior parte das tecnologias móveis, como ambiente para interações entre estudantes na EaD, quando utilizado como espaço de fórum e chat. Este estudo foi realizado com estudantes de um Programa de Pós-graduação em Educação, em uma disciplina optativa ofertada em 2015, durante debates e estudos sobre possibilidades e potencialidades de uso de tecnologias móveis para a Educação a Distância. Foram convidados e adicionados aos espaços destinados ao chat e ao fórum, usando o aplicativo WhatsApp, os 05 estudantes de pós-graduação e a professora da disciplina optativa mencionada.

Com os dados obtidos, a partir da interação do grupo durante as discussões no ambiente, iremos analisar e discutir as diferenças que existem na comunicação, quando se utiliza a mesma tecnologia, para os dois ambientes de EaD (chat e fórum).

3 WhatsApp como ambiente para fórum e chat teórico

De acordo com Moran (2013, p. 01) as tecnologias (celular, smartphone, Iphone, tablets, ...) são denominadas tecnologias móveis e como o próprio nome diz, não foram feitas para serem utilizadas em um “espaço fixo como a sala de aula: elas são feitas para movimentar-se, para levá-las para qualquer lugar, utilizá-las a qualquer hora e de muitas formas.”

No campo da Educação, precisamos pensar em usos para os diversos aplicativos que estão disponíveis. Pensar em propostas que possam incorporar esses aplicativos em processos de ensino e de aprendizagem; criar propostas pedagógicas em que se possa fazer uso dessas tecnologias móveis para promover a troca de ideias, o diálogo e também a construção de conhecimentos, a partir de propostas previamente estabelecidas ou propostas que sejam de interesse e possam surgir no decorrer de uma disciplina, seja proposta pelo professor, seja proposta pelos alunos. Pois de acordo com Cordeiro e Bonilla (2015, p. 272):

As crianças e jovens que vivenciam esses cotidianos têm sinalizado, a partir de suas táticas, do que encontram (laptops, celulares, redes Wi-Fi, planos pré-pagos), que é possível reterritorializar ambientes carentes de fruição e criar dinâmicas mais ricas de trocas, compartilhamento e construção coletiva de saberes, conhecimento e cultura. Estamos passando por transformações profundas cujo foco não está mais na memorização dos conteúdos, pois estes fluem pela rede, mas em como selecioná-los, tratá-los e remixá-los, demandando capacidade de análise, interpretação, síntese, crítica, na busca de uma perspectiva de criação e não de repetição.

Desta forma, pensando em um espaço de Educação a Distância, que possa estar integrando tecnologias móveis, no estudo que realizamos, foi proposta a discussão de dois textos, fazendo uso do WhatsApp² que é um aplicativo de mensagens instantâneas, muito utilizado atualmente, que permite que as pessoas interajam umas com as outras por meio do celular. Este aplicativo foi utilizado como ambiente para a realização de discussões sobre os textos em um modelo de chat, diálogo síncrono, e também em um modelo de fórum, diálogo assíncrono.

Pereira, Silva e Maciel (2013, p. 101) afirmam que fóruns “são ferramentas de discussão e troca de ideias, que favorecem a construção coletiva do conhecimento e integração dos alunos entre si, com tutores e professores”, mas que diferente do chat, pode ficar disponível por mais tempo, e é um espaço que permite comunicação assíncrona, ou seja, não necessita de respostas imediatas, fato esse que de acordo com os autores “permite que o aluno faça pesquisas e leituras antes de dar sua própria contribuição e/ou responder a de um colega” (PEREIRA; SILVA; MACIEL, 2013, p. 107).

1 A pesquisa foco desse texto, foi também apresentada e discutida em um artigo submetido e aceito para publicação na Revista Holos.

2 Dispositivo que permite o envio de mensagens e além disso seus usuários podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio. Disponível para conhecimento e download em https://www.whatsapp.com/?l=pt_br.

Costa, Paraguaçu e Mercado (2006) complementam que o fórum é uma atividade de debate e por ser assíncrono permite o tratamento da forma escrita menos coloquial e mais planejada; a elaboração pode ser bem estruturada podendo passar por uma revisão antes de ser enviada. Masetto (2010) também afirma que este espaço de interação oportuniza que cada participante da discussão, entre no espaço sugerido no momento que puder para fazer suas contribuições, e por isso é necessário que seja disponibilizado um tempo maior. Assim, o tempo foi pensado de forma que fosse suficiente para que ocorressem contribuições de todos os envolvidos, e que se avançasse nas discussões, lembrando que essas discussões deveriam ser geradoras de conhecimentos mais avançados.

O WhatsApp também foi utilizado como ambiente de chat, por entendermos que este é um ambiente que oportuniza comunicações síncronas, ou seja, é um espaço que permite conversas escritas e/ou por áudio em tempo real, é um recurso que se assemelha a uma conversa presencial. Os chats permitem “mensagens instantâneas por meio das quais se pode promover interação instantânea entre os membros de uma comunidade virtual ou de um curso de EaD” (PEREIRA; SILVA; MACIEL, 2013, p. 106). De acordo com Masetto (2010), no momento da realização de um chat todos os participantes devem estar conectados, e podem expressar suas opiniões livremente. Outra característica importante do chat é que “a escrita é produzida com características da fala por se tratar de uma forma de comunicação que se efetiva de forma rápida e descontraída. Os usuários podem utilizar-se de reduções, abreviações e onomatopeias sem que haja cobranças de correções” (SILVA, 2008, p. 119).

4 Procedimentos metodológicos

Deste estudo participaram a professora e estudantes de um Programa de Pós-graduação em Educação, em uma disciplina optativa ofertada em 2015, na qual houve debates e estudos sobre possibilidades e potencialidades de uso de tecnologias móveis para a Educação a Distância. O estudo foi desenvolvido considerando a importância da integração de tecnologias móveis à essa modalidade de educação, em especial o uso do WhatsApp como tecnologia que pode favorecer processos de ensino e de aprendizagem, mas também considerando a reconfiguração da comunicação que é possível quando se faz uso dessas tecnologias.

Dessa forma, foram realizados dois ensaios no ambiente do WhatsApp: um que permite comunicação síncrona (chat) e outro que permite comunicação assíncrona (fórum). Para os dois ensaios foram propostas leituras de textos sobre a docência na EaD e foram estipulados prazos para as discussões. Para o chat foi combinado um tempo para leitura, e foi sugerido uma hora de tempo para as discussões, em um horário que fosse favorável para que todos pudessem interagir com o grupo e expor suas compreensões sobre o texto. Já para o fórum, o tempo sugerido foi de 10 dias, para que todos pudessem ler o texto e expressar suas compreensões, discutir com os colegas suas compreensões do texto, dúvidas ou inquietações que surgiram no decorrer da leitura.

O WhatsApp foi escolhido por possibilitar um ambiente de comunicação síncrona e também assíncrona, e ainda é um ambiente pouco utilizado como espaço educacional. Por isso pensamos em utilizá-lo para um estudo com um grupo de estudantes, abrindo espaço para a realização de um fórum (espaço de diálogo assíncrono) e um chat (espaço de diálogo síncrono), em ambos se discutindo textos referentes à docência na Educação a Distância (EaD).

Este aplicativo pode se constituir em um ambiente para a vivência de processos de ensino e aprendizagem devido a várias potencialidades, sendo que uma delas é a possibilidade de criar grupos de estudantes para determinados assuntos ou temas. Outra potencialidade é o envio de mensagens

instantâneas, e a possibilidade de enviar anexos em vários formatos: arquivos de vídeo, imagens, áudio e outros documentos. É importante lembrar que a interação apenas ocorre de forma síncrona quando o aparelho está conectado à internet e com uma velocidade estável, assim as mensagens chegam instantaneamente, e é possível a comunicação imediata, característica de um encontro em formato de chat.

O potencial desse aplicativo estende-se aos encontros assíncronos também, como um modelo de fórum, por exemplo. Com a tecnologia móvel, o estudante pode participar do fórum em qualquer lugar que esteja, no ônibus, praça, casa, enfim, e o mais interessante no aplicativo, é que o estudante pode postar suas proposições e questões, mesmo não estando conectado à internet, o aplicativo registra a mensagem e assim que encontrar uma conexão com a internet, sua mensagem será enviada ao espaço criado para tal atividade. Nesse sentido, Oliveira et al (2014, p. 04), reforçam a característica de conexão do WhatsApp, quando afirmam que “as mensagens transmitidas quando o dispositivo está fora da área de cobertura ou desligado são automaticamente salvas e recuperadas quando a rede é restaurada ou quando o dispositivo for ligado.”

Após a realização das discussões nos dois ambientes (chat e fórum), via WhatsApp, foi analisada a interação e a comunicação ocorrida nesses dois ambientes. Cada ambiente foi analisado em separado, com a intenção de identificar algumas características de comunicação no chat e no fórum, usando o WhatsApp como plataforma. Essas análises serão apresentadas nas seções 4.1 e 4.2.

4.1 O chat no WhatsApp: ensaios de um ambiente de interação

O chat foi um espaço criado no ambiente do WhatsApp, com a finalidade de discutir alguns aspectos importantes de um texto³ em que se discute a formação de professores para a EaD. Este chat teve a duração de uma hora, e contou com quatro participantes, sendo que três deles participaram efetivamente das discussões, ou seja, ficaram conectados durante todo o tempo, participaram das discussões sobre o texto estudado, puderam expressar suas ideias e compreensões e levantar questões, e dessa forma, tiveram a oportunidade de construir juntos, compreensões sobre o conteúdo explorado no texto. É importante mencionar que durante a realização deste chat, cada participante estava em um espaço físico diferente, dois em cidades distintas e dois na mesma cidade, mas em locais diferentes (inclusive um deles estava parado em uma rodovia, em função de problemas que teve com o carro, e utilizou-se da internet móvel para participar no chat). Os participantes serão identificados na análise como P1, P2, P3 e P4.

No chat, como discutiremos a seguir, observamos que a discussão foi mais dinâmica, a interação entre os participantes foi direta, pôde-se observar uma conversa entre pessoas que se conheciam, no caso colegas de disciplina, e que se sentiam à vontade conversando. Em alguns momentos houve certa ironia em falas, outras vezes preocupação com o colega, como veremos a seguir, mas acima de tudo, houve debate sobre o conteúdo do texto, que era o objetivo da atividade proposta via chat. Os participantes puderam expressar o que pensavam a cada momento, sem ter que pedir a vez para falar. O que pode ser considerado como uma vantagem do uso desse recurso para potencializar discussões, uma vez que ao mesmo tempo, todos os integrantes do grupo podem expor suas ideias. Isso corrobora com as ideias de que, em um chat “a turma não precisa estar em silêncio para receber sua contribuição” (PEREIRA; SILVA; MACIEL, 2013, p. 107).

Quanto ao vocabulário utilizado observou-se que em vários momentos ocorreu o que Silva (2008, p. 3) já havia observado, que “enquanto a conversa se efetiva, risadas e expressões faciais da forma convencional, são reproduzidas com símbolos e grafias que tentam aproximar-se do som na linguagem falada”.

3 Aretio, L. G. (2009). Docentes en Ambientes Virtuales. In: Aretio, L. G. Estudios de Educación a distancia ¿ Por qué va ganando la Educación a distancia? Universidad Nacional de Educación a distancia. Librería UNED: Madrid. p.269-313.


Para iniciar a conversa no chat, um dos participantes lançou mão da expressão “Buenas Noches!” (Justificada pelo fato do texto a ser debatido estar escrito originalmente no idioma espanhol). Outra participante iniciou questionando: “E aí galera o que acharam do texto?” (o que denota certa familiaridade com os colegas). A discussão no chat se iniciou conforme recorte que segue:


P1: E aí galera o que acharam do texto?

P1: em espanhol ainda kkkk.

P2: nossa... o texto é relativamente denso, mas muito esclarecedor

P1: eu senti que no início ele fala do compromisso que um professor que trabalha a distância deve ter, mas eu acho que esse compromisso todo professor deveria ter, independente do ambiente em que está trabalhando.

Até que entrou na conversa, o P4 se expressou com a seguinte figura “”, o que imediatamente causa espanto no P2, que pergunta “ué, vc não gostou do texto, P4?”, e P3, que já estava digitando seu texto enquanto esta conversa ocorria, disse o seguinte: “sim... essa característica ele ressaltava como sendo algo essencial para a educação como um todo, independente da modalidade.”. Esse movimento denota que no chat as discussões podem mudar rapidamente de foco, e que enquanto P3 estava prosseguindo a discussão, preocupado em digitar sua opinião sobre o texto, outras conversas estavam ocorrendo no grupo.

E dando sequência ao diálogo, P4 enviou a foto do seu carro e disse “Tô com o carro quebrado!”, “Mas prossigam q to acompanhando!”. De imediato, P2 observou a foto enviada e disse: “ nossa... pelo menos o farol tá funcionando!”. Demonstrando espanto e preocupação com o colega, ao mesmo tempo em que usava um certo tom de ironia. Para dar sequência ao diálogo, referindo-se ao texto, P2 afirmou: “continuando... gostei bastante do texto pq o autor traz as diversas características que o professor da EaD ‘pode’ ter. não apenas o professor, mas toda a equipe pedagógica... uma vez que o autor resalta que existem diversas funções!”. O que significava que a discussão sobre o texto também continuava.

E assim a discussão no chat prosseguiu, P4 apenas acompanhou, não participando com postagens. E os outros três participantes discutiram pontos que consideram fundamentais do texto:

P3: Em relação a essa característica e habilidades de professor “camaleão” o autor chama a atenção sobre os diferentes tipos de perfis dos “mestros” tem aqueles que acham que a tecnologia dará conta de tudo e aqueles que se opõe radicalmente

[...]

P2: siiiiiim, P3!!! os tecnófilos e os tecnófobos... eu gostei dessa parte tb

[...]

P3: O que vcs acharam do modelo de EaD da UNED?

P2: no item 5 o autor inicia com uma citação muito bacana, vcs viram?

P2: a UNED tem sido referência no quesito de EaD, neh?»

Nesse trecho da conversa observa-se a interação dos participantes discutindo o texto proposto: P3 comentou sobre os tipos de perfis de professores quanto ao uso da tecnologia, fazendo referência ao texto estudado, e P2 complementou citando as definições propostas pelo autor sobre esse assunto. Em seguida, P3 fez um questionamento sobre o modelo de EaD colocado no texto, e logo P2 lembrou de uma citação do texto que achou interessante, e apresentou um outro questionamento sobre o modelo de EaD citado no texto.

Observa-se que o conteúdo do texto foi discutido, questionado, comentado. Durante a conversa surgiram representações escritas que podem ser entendidas como risos (kkkkkk, rrsrsrsr), exclamações (nossa, siiiiiimm), abreviaturas, que são comuns entre as pessoas que se comunicam pelo WhatsApp (vc, tb, pq, neh, eh), figuras (foto do carro estragado, figura de uma professora que está inserida em um ambiente com tecnologias, não sabendo o que fazer com elas, e acaba utilizando-as de forma tradicional), emoticons (👎🤔), e outras representações que são possíveis na interação via esse aplicativo, em especial, talvez, por exigir agilidade em função do tempo de conversa disponibilizado nesse ambiente, para discutir o texto, ou por serem representações já incorporadas pelos participantes em suas comunicações neste aplicativo.

Outra observação, durante a realização do chat, P4 pôde participar (dando seu recado) e acompanhando as discussões (pois estava inserido no grupo), mesmo em uma rodovia, com o carro estragado, o que denota que essa “era da mobilidade” proporciona essa “mudança de tempo e espaço” para a aprendizagem, pois de acordo com Silva (2013, p. 130), com o uso dos dispositivos móveis, “além do tempo e do espaço, o conteúdo da comunicação é ressignificado: a escola entra em casa, e a casa entra na escola, os amigos, a família, a comunidade..., os espaços e os tempos informacionais são ampliados”. E poderíamos afirmar, a escola “está/entra” em todos os lugares, nas casas, ruas, espaços físicos diversos...

No caso do chat pôde-se observar que mesmo sendo realizado no período noturno, e “fora” da sala de aula presencial convencional, por meio do WhatsApp foi possível propor um espaço de diálogo sobre um texto. E também que, uma hora é um tempo razoável, mas que em função da complexidade do texto, muitos pontos não foram discutidos. O que nos possibilita refletir sobre a possibilidade de um tempo maior, ou discussões mais pontuais em espaços de chat. Ou até mesmo estender a atividade para outro tipo de espaço na EaD, como a wiki ou fórum, como é colocado pelo estudante P3, quando este abre espaço para possíveis questionamentos, que por algum motivo poderiam ter ficado fora da discussão, e sugere um outro ambiente de encontro:

P3: bom pessoal, não vamos conseguir esgotar todos os pontos do texto, uma hora passa muito rápido kkk [...]

P3: podemos continuar o debate no fórum.

Ou seja, o chat também pode ser um início de conversa, estudo, que pode continuar em outros chats ou em outros espaços de estudo.

4.2 O Fórum no WhatsApp: espaço de interações assíncronas

O espaço para o fórum foi criado no WhatsApp com o objetivo de discutir um texto⁴ sobre a polidocência em ambientes virtuais de aprendizagem. O grupo que participou desse fórum foram os estudantes P1, P2, P3, P4 e quem iremos considerar que atuou como tutor, um dos autores deste artigo. Foi sugerido um período (10 dias) para essa atividade de fórum e foi lançada uma pergunta inicial pelo tutor para iniciar a discussão sobre o tema proposto no texto. A proposta do fórum foi enviada também por e-mail, conforme orientação a seguir:

Boa tarde Pessoal! Vamos iniciar a discussão do nosso texto? O texto que iremos debater é: “Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica”. Para iniciarmos, proponho o seguinte questionamento: Segundo os autores, o que é a prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem? Esse texto já foi enviado para o e-mail de vocês. O Fórum foi criado em um grupo de WhatsApp, caso alguém não tenha sido adicionado, favor comunicar por e-mail. O período de discussão iniciará às 17:00 de hoje (17/02/2016) e encerrará às 17:00 do dia 27/02/2016. Grande Abraço! (fala do tutor fazendo a orientação para o fórum).

4 Mill, D. (et. al.). (2013) Prática Polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas didáticas e de organização sociotécnica. In: Maciel, C. Educação a distância: Ambientes virtuais de aprendizagem. Cuiabá: EdUFMT. p. 219-259.

Neste enunciado fica bem claro o foco da discussão e o tempo previsto. Porém inicialmente, observou-se pouca interação no espaço, ninguém compartilhava suas ideias, até que P1 expôs sua compreensão do texto lido (em forma de um texto que resumia o que compreendeu), e P2 também o fez da mesma forma. Ao ler os textos no grupo, a professora da disciplina, que também tinha acesso ao fórum afirmou: “Pessoal... Uma dica para os trabalhos aqui fluírem. Escrevam mensagens menores... sínteses, questões centrais e tal. Vamos lá? Tenho sentido a falta de alguns... 😊”, chamando os outros participantes a darem suas opiniões e discutirem o texto.

Após ler também os textos de P1 e P2, que expressaram no fórum sua compreensão do texto lido, e por perceber que alguns colegas ainda não tinham participado, o tutor novamente entra em ação, agora chamando a atenção para que todos participassem, ele disse: “Olá Pessoal! O prazo está acabando e precisamos de mais alguns pontos para discussão. Acredito que pelo menos três postagens de cada, em momentos diferentes já dá para termos uma boa discussão sobre o tema. E aí vamos debater?”

Essa mensagem denota que o tutor estava atento ao que estava acontecendo e, devido a não participação do grupo, percebeu que inicialmente não havia exigido quantidade mínima de postagens, e por isso o faz naquele momento, fazendo novos questionamentos direcionados à P1 e P2 que já haviam feito postagens no fórum. Apenas no dia anterior ao encerramento do prazo do fórum, que a discussão começou a fluir com mais intensidade.

Nesse fórum observou-se que a discussão ficou mais pautada no texto, com discussões e afirmações mais fundamentadas, pois de acordo com Pereira, Silva e Maciel (2013, p. 101), “este ambiente permite a proposição de discussões que demandam contribuições mais planejadas e reflexivas”. E neste fórum, mesmo sendo realizado também via WhatsApp, a comunicação foi mais formal, diferente da ocorrida no chat, houve preocupação em expor ideias que condiziam com o texto e também com a escrita do mesmo. As perguntas e discussões foram direcionadas de acordo com as afirmações que se queria atingir, como por exemplo:

P3: P2, quando você diz que na EaD devemos pensar em formas de que “a aprendizagem pode ser otimizada nos espaços virtuais”, você está se referindo a ferramentas de IA que possam “automatizar” alguns processos e agilizar a colaboração/interação entre professores e alunos?

P2: Olá pessoal, boa tarde! P3, pensei no “otimizar o processo de aprendizagem” no sentido de o professor tutor ter ao seu dispor condições para promover a interação entre os sujeitos sob as diversas formas de comunicação, uma das principais características que devem estar presentes nos ambientes virtuais, com o foco na aprendizagem. [...] Quanto a ferramentas de IA que possam “automatizar” alguns processos, confesso que não consigo enxergar essa possibilidade no sentido da colaboração/interação, o que você acha?

P3: acho que podem ser usadas como início, provocação, mas jamais isoladas... (trecho de um diálogo entre dois participantes).

Nesse diálogo se pode observar que P3 tem uma dúvida em relação ao que P2 afirmou em relação à “aprendizagem ser otimizada nos espaços virtuais”, ao que P2 respondeu que pensou ao utilizar as tecnologias digitais em ambientes virtuais, em que “o professor tutor tenha ao seu dispor condições para promover a interação entre os sujeitos”. E ainda expôs sua ideia a respeito desse assunto, finalizando com mais um questionamento à P3. O que nos faz refletir que ao mesmo tempo em que os participantes discutiam suas ideias, também estavam fazendo questionamentos, ou seja, buscavam junto aos colegas uma resposta para seus questionamentos, ou compreensão de suas ideias sobre o conteúdo apresentado no texto estudado.

No fórum realizado neste ambiente, houve interação maior apenas no último dia, e após o tutor fazer uma observação de que todos deveriam ter um número mínimo de postagens, o que nos faz refletir que talvez esse possa ter sido um fator para que as discussões não tenham ocorrido antes, ou então, podemos considerar aquele ditado brasileiro “deixamos tudo para a última hora”, sendo como um fator que impediu que discussões mais aprofundadas, e entre todos os participantes, pudessem ocorrer nesse fórum.

Enfim, nos encontros realizados nos dois ambientes criados chat e fórum, houve interação e envolvimento dos participantes, e de forma diferenciada, foram representadas suas discussões. No espaço chat a discussão ocorreu de forma mais dinâmica, com interação direta, fato esse que se justifica por esse ambiente ser caracterizado como síncrono, com todos os participantes presentes ao mesmo tempo. Porém, no espaço fórum, um espaço assíncrono, as ideias também foram expostas de forma articulada e interativa, mas em tempos diferentes, possibilitando igualmente discussão do texto.

5 Considerações finais

Esse artigo objetivou analisar o aplicativo “WhatsApp” como um potencial ambiente de interações na EaD, sendo que neste foram desenvolvidas duas atividades distintas – chat e fórum - para discussão de textos. A partir da análise dos dados obtidos com a realização dos encontros, pôde-se considerar o aplicativo estudado como importante ambiente para comunicação, interação e discussão de ideias, passível, portanto, de ser explorado na prática docente em processos de Educação a Distância.

Assim, diante do estudo desenvolvido, surgem vários questionamentos e inquietações que podem ser tema para novas pesquisas e análises. Será que o WhatsApp, com outros grupos e momentos, também pode ser utilizado como ambiente de chat para propiciar interações e aprendizagem? E quando nos referimos ao fórum, será que as participações não foram tão efetivas, devido a algum encaminhamento do tutor? Como professores e tutores podem potencializar o uso deste dispositivo em atividade na Educação a Distância? Que propostas de formação de professores pode oportunizar reflexões sobre o uso de diferentes aplicativos na EaD, disponíveis via tecnologia móvel? Os currículos, como são propostos, incentivam atividades com uso de tecnologias digitais? Como observado, o WhatsApp pode ser utilizado em aulas desenvolvidas a distância, como potencializar seu uso como plataforma de EaD e como espaço de sala de aula presencial estendida, em diferentes propostas? E em caso de acesso à essa tecnologia, como pensar o seu uso na Educação Básica, de forma consciente e oportunizando diferentes aprendizagens? Essas são algumas questões que nos mobilizam a outras pesquisas.

Enfim, esse é apenas um estudo que pode oportunizar diferentes pesquisas e discussões, pois representa mais um desafio para a Educação, em especial a EaD, ensinar e aprender a partir das interações vivenciadas via aplicativos disponíveis em tecnologias móveis.

6 Referências

COSTA, C. J. de S. A.; PARAGUAÇU, F.; MERCADO, L. P. L. Parâmetros para análise das ferramentas de aprendizagem colaborativa na internet. In: **Anais do virtual educa**, Bilbao, Espanha, pp. 1-19, 2006. Disponível em < <http://recursos.portaleducoas.org/publicaciones/par-metros-para-lise-das-ferramentas-de-aprendizagem-colaborativa-na-internet>>. Acesso em 04 de ago. de 2019.

CORDEIRO, S. F. N.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 259-275, abr./jun. Editora UFPR, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00259.pdf>>. Acesso em 04 de ago. de 2019.

MASETTO, M.T. (2010). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.M.; Masetto, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 17ª edição, 2010.

MORAN, J. M. **Desafios que as tecnologias digitais nos trazem**. 2013. Disponível em < http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/desaf_int.pdf>. Acesso em 04 de ago. de 2019

PEREIRA, V. C.; SILVA, C.B.M.; MACIEL, C. Recursos e atividades para materiais auto instrucionais em AVA. In: MACIEL, C. (org.). **Educação a distância: Ambientes virtuais de aprendizagem**. Cuiabá: EduFMT, 2013.

SILVA, E. D. (2008). Gêneros digitais como material didático nas aulas de língua portuguesa. In: MERCADO, L. P. L. (org.). **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.

SILVA, M. G. M. Mobilidade e construção do currículo na cultura digital. In: ALMEIDA, M.E.B.; SILVA, B.D.; DIAS, P. (org.). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

CURRÍCULO TRANSDISCIPLINAR POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Maria de Fátima Viegas Josgrilbert
fatimagsul@terra.com.br
Sebastião Gabriel Chaves Maia
sgchavesmaia@gmail.com
Alessandra Viegas Josgrilbert
lejos@live.com

Resumo: O presente texto relata um trabalho pedagógico com base em um currículo transdisciplinar por competências e habilidades, que está sendo desenvolvido em Ponta Porã, fronteira seca com o Paraguai, nas Faculdades Magsul e nas Faculdades Integradas de Ponta Porã, de construção de um novo projeto pedagógico, paralelamente ao desenvolvimento de uma capacitação continuada que dê aos professores condições de implantação da proposta, por meio de diálogos entre as diversas tecnologias, currículo e diversidade, especialmente pela região de inserção das Instituições de Ensino Superior (IES). O caminho ainda é longo, mas nos parece muito promissor. Compreendemos que com o uso das estratégias de Aprendizagens Ativas (AA) busca-se engajar os estudantes de forma interativa, encorajando-os a ativamente “trabalhar” os assuntos a serem estudados. As estratégias de AA são baseadas na filosofia construtivista que afirma que os estudantes aprendem melhor quando eles constroem seu próprio entendimento, ao invés de simplesmente “receber” conhecimento. O olhar para o processo de ensino/aprendizagem, visando à formação, não pode ser desviado e não pode desconsiderar o indivíduo com múltiplos aspectos, uma vez que se deseja construir um currículo para a formação de pessoas, que acontece de forma contínua, sistêmica, complexa e em constante transformação, que relaciona o indivíduo, a sociedade e o ambiente; portanto uma ação ecologizada.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa. Formação docente. Ecologia de saberes.

1 Introdução

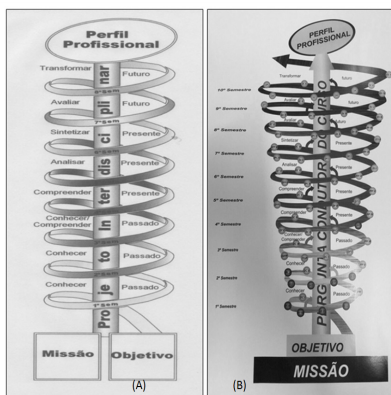
Atualmente, temos percebido que apesar da legislação educacional propor currículos interdisciplinares que auxiliem na construção de competências e habilidades, percebemos uma dificuldade de implantação e de operacionalização dessas práticas ou de similares. Por esse motivo, pretendemos relatar um trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido em Ponta Porã, fronteira seca com o Paraguai, nas Faculdades Magsul e nas Faculdades Integradas de Ponta Porã, de construção de um novo projeto pedagógico, paralelamente ao desenvolvimento de uma capacitação continuada que dê aos professores condições de implantação da proposta, por meio de diálogos entre as diversas tecnologias, currículo e diversidade, especialmente pela região de inserção das Instituições de Ensino Superior (IES).

Compreendemos que o presente relato se enquadra no eixo 1 – formação de professores, inicial e continuada, presencial e a distância (utilizando-se do Moodle, Google Forms), pelas IES terem cursos de formação de professores e pelas capacitações oferecidas para o seu corpo docente, licenciados e bacharéis. O trabalho se desenvolve de forma formativa utilizando de diferentes metodologias (inovações tecnológicas, ativas, entre outras). Neste texto é relatado o avanço do currículo compreendendo o compromisso pela qualidade de vida da população na região de fronteira entendendo os avanços tecnológicos digitais inseridos no cotidiano.

O objetivo do trabalho pedagógico foi atualizar o currículo dos cursos com base nos fundamentos epistemo-metodológicos da transdisciplinaridade, procurando também desenvolver nos professores a atitude necessária para o desenvolvimento da proposta e, posteriormente implantar uma forma de ensino híbrido que proporcione ao aluno a possibilidade de estudar de forma autônoma. São modificações nada fáceis porque mudam todo cenário dos cursos, mas que estão sendo implantadas escalonadamente.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) dos cursos, a partir de 2011, foi reconstruído com base em uma proposta inter/transdisciplinar, apresentando, já nessa época, uma matriz curricular diferenciada, unificada por uma pergunta norteadora. O projeto também apresentava um design curricular que permitia visualizá-lo como um todo, conectando-o horizontal e verticalmente, começando na missão institucional e no objetivo do curso e terminando no perfil do egresso (Figura 1). Começamos a planejar o avanço, epistemológico e metodológico, com base nos estudos sobre a transdisciplinaridade, que aconteciam nas capacitações continuadas.

Figura 1: Evolução do design curricular



Legenda: (A) Design curricular antigo: projeto interdisciplinar; (B) Design curricular novo: projeto transdisciplinar

Assim, a metodologia dos cursos foi definida, tendo como base a vida humana e a construção de competências e habilidades nos alunos, esperando associá-los ao conhecimento a ser produzido, à realidade em que se encontra e à conquista de sua autonomia, visando à melhoria da vida no planeta. Ao se definir a metodologia para os cursos, pensou-se na construção de uma atitude consciente de ver o mundo e de conceber o conhecimento, que prioriza a vida e o meio ambiente, apresentando as disciplinas organizadas, na sua matriz, de forma interdisciplinar, mas com objetivos que as transcendem, pois a transdisciplinaridade tem como objetivo: “a compreensão do mundo presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 2000, p. 15). Para tanto, observamos a necessidade de preparar os docentes para a concretização da proposta.

2 Do trabalho pedagógico

A percepção sobre a importância da capacitação continuada para a mudança de atitude docente ficou clara, a partir dos estudos de Morin (2013, p. 191). quando apontava um paradoxo: “[...] não se pode reformar a instituição sem antes reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes

sem antes reformar as instituições” Portanto, para reformar o currículo dos cursos, precisaríamos reformar as atitudes de seus professores; compreendendo currículo: “[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MORERIA; CANDAU, 2007, p. 18).

Para mudar o currículo, fundamentado na interdisciplinaridade e para colocá-lo em prática, promovemos encontros de capacitação continuada para preparar os professores de maneira mais rápida. Entrevistando acadêmicos e observando os docentes, percebíamos que a interdisciplinaridade não acontecia de forma correta e nem todos os professores utilizavam essa prática em suas aulas. Por que isso acontecia? Começamos a compreender que o professor não acreditava nessa prática, pois não a havia vivido em sua formação, ou seja, não adquiria uma atitude interdisciplinar, pois não a tinha vivido, não conhecia o curso como um todo. Fazenda (2001, p. 18) já havia ressaltado que: “Alterar violentamente o curso dos fatos não é próprio de uma educação que abraça a interdisciplinaridade”.

Os currículos dos cursos tinham sido construídos com uma disciplina integradora, denominada – PPI (Projeto de Pesquisa Interdisciplinar), que partia do autoconhecimento, aprofundando-se no autoconhecimento profissional. A análise dessa disciplina para o planejamento do novo currículo era muito importante, pois era uma disciplina que permeava todo o curso e tinha a finalidade de promover a religação dos saberes.

Também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aparece no Art.1, § IV, que os projetos pedagógicos dos cursos devem apresentar as formas de realização da interdisciplinaridade. Portanto, “a integração dos saberes se tornou uma questão premente, desafiando os educadores que, desde diversos enfoques teóricos, passaram a tentar organizar os currículos de modo que refletissemos postulados da integração” (SANTOS; SOMMERMAN, 2014, p. 71).

Estávamos diante de um problema, a proposta não era somente seguir a legislação educacional, mas desenvolver uma nova atitude frente ao conhecimento, tanto por parte do professor quanto do acadêmico. Um exercício que não é fácil, que necessita de conhecimentos epistemológicos, metodológicos e ontológicos. Para tanto, paralelamente, buscávamos subsídios nos estudos de Morin (2011), Nicolescu (2000), Moraes (2008), entre outros autores que discutem sobre a teoria da complexidade e a transdisciplinaridade, para evoluirmos nas questões metodológicas. É bom que se esclareça que a maioria dos professores lia muito pouco sobre essa temática, por este motivo, sugeríamos leituras na capacitação continuada. Já nas reuniões do NDE, os estudos dos textos eram mais aprofundados. Logo, no grupo de docentes tínhamos diferentes níveis de conhecimentos sobre a metodologia proposta, entretanto, o suficiente para diálogos produtivos, uma vez que não podemos desconsiderar toda bagagem prática e teórica acumulada pelos professores.

A disciplina PPI foi considerada uma disciplina “chave”, mas não tínhamos professores preparados para ela. O professor de PPI precisaria conhecer muito o projeto, acreditar nele e conduzi-lo com liderança. A interdisciplinaridade foi difícil de implantar, o trabalho continuava muito frágil, por esse motivo, as disciplinas não conseguiam se mostrar integradas; a atitude do professor permanecia inalterada. Aliás, “O conservadorismo universitário tem um medo, um pânico do novo, que põe em questão, as estruturas mentais, as representações coletivas estabelecidas, as ideias sobre o mundo, a educação, os deuses e a boa ordem das ‘coisas’” (JAPIASSU, 2006, p. 37). Muitos deviam questionar: para que mudar?

Mesmo frente a essas contestações, podemos dizer que o período 2011 a 2015, não foi perdido, foi rico em novos conhecimentos docentes. O grupo de docentes cresceu em relação às noções de currículo, de interdisciplinaridade e, também, de transdisciplinaridade, mas só agora vivenciavam a construção de um projeto de curso.

Nas capacitações continuadas docentes pensávamos na possibilidade de se ter cursos mais práticos e mais próximos da vida do acadêmico. Morin (2006, p. 15) nos alertou que: “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” A teoria da complexidade começava a ser compreendida e, assim, o acadêmico teria condições de dar sentido ao conteúdo disciplinar, pois iria percebê-lo no cotidiano, de forma integrada, podendo identificar problemas e buscar soluções. Os conteúdos disciplinares foram, aos poucos, sendo interligados e interdependentes à vida, com sentido dentro e fora da faculdade, com aulas dentro e fora das faculdades, aproximando à teoria da prática desde o primeiro semestre. A realidade é complexa e na sociedade as coisas não são classificadas de forma disciplinar, uma vez que os acontecimentos ocorrem e vão se sucedendo de forma imprevisível e somos, ao mesmo tempo, construtores, coautores e coprodutores do conhecimento. É a complexidade que dá sentido à vida e, ao mesmo tempo, é um fator que constitui a própria vida. A complexidade é “um fator constitutivo da vida que responde pelo entrelaçamento existente entre os fenômenos e os processos constitutivos da dinâmica natural da própria vida” (MORAES, 2010, p. 296). Um conhecimento disciplinar e teórico não permite a construção desse olhar! Santos e Sommerman (2014) propõem que as instituições ultrapassem a organização disciplinar para potencializar a formação integral dos alunos, inspirada no pensamento complexo e na transdisciplinaridade.

Um questionamento de Nicolescu (2005, p. 53) parecia ser compreendido: “Haveria alguma coisa entre e através das disciplinas e além delas?” Percebíamos que o espaço entre os conteúdos disciplinares e a prática exercida, não era vazio, estava cheio de potencialidades. Assim, caminhávamos para além dos conteúdos, aliando as aulas com o que acontecia na sociedade e a metodologia interdisciplinar ia alcançando um novo patamar: a transdisciplinaridade. Além de encontrarmos respaldo na bibliografia que serviu de referência para os estudos, como, Moraes e Navas dizem:

Isso porque a transdisciplinaridade, nutrida pela complexidade, pela lógica ternária e pela compreensão da dinâmica existente entre os diferentes níveis de realidade que se complementam, implica, na prática, uma atitude aberta do espírito humano, uma maneira e pensar complexa e uma percepção mais apurada da realidade (2010, p. 17).

Quando foi abordada a questão de o acadêmico poder ver sua profissão na prática, desde o primeiro ano, e sentir as disciplinas agindo na vida: o ser profissional, o ser filosófico, o ser social, o ser histórico e perceber que ao mesmo tempo é um ser uno e também múltiplo, surgiu a ideia da reforma da disciplina PPI. Agora ficavam evidentes as críticas: o autoconhecimento proposto pela disciplina PPI para o primeiro semestre do curso, abordava a origem do acadêmico, a família, o porquê de escolher a profissão, mas não conseguia fazer a relação com as disciplinas estudadas. Para o aluno, o estudo do processo de autoconhecimento era vazio e sem sentido, não tinha relação com as disciplinas que estudavam. Os professores, que haviam construído o projeto acreditavam que era importante, pois era o começo da resposta à pergunta condutora do curso, mas os demais professores nem se importavam com esse trabalho.

A proposta agora mudava o enfoque e sugeria que: o aluno deveria refletir: quem sou eu como ser histórico?; quem sou eu como ser antropológico?; quem sou eu como ser filosófico?; e assim sucessivamente. O processo de autoconhecimento se ampliaria quando o aluno se percebesse culturalmente, historicamente, filosoficamente, politicamente, um ser útil à sociedade.

Destarte, o processo de autoconhecimento passaria a ser o elemento integrador dos dois primeiros semestres e as disciplinas estariam colaborando para que o acadêmico se autocompreendesse, no meio do ambiente em que vive. O PPI, de acordo com a evolução das capacitações, deveria ampliar o autoconhecimento do acadêmico, com a evolução das capacitações e a partir das contribuições das demais disciplinas. Dessa maneira, o aluno iria se enxergar como alguém que é, ao mesmo tempo, múltiplo e uno, individual e social. Sobre a importância de se compreender a condição humana, Morin (2012, p. 34 e 35) assim aborda:

A importância desse tipo de saber é que ele permite delinear todas as disciplinas. Desde as disciplinas físicas, porque somos feitos de elementos físicos e químicos, somos feitos de átomos e moléculas que existem desde os primórdios do universo. Todos os componentes do nosso corpo são físicos e químicos. Somos a síntese de toda a história do universo. Também somos filhos e filhas de uma evolução biológica, seres unicelulares que se associam para, finalmente, gerar os primatas, os humanos. Isso significa que necessitamos de todas as disciplinas - das ciências naturais, das ciências humanas, da literatura. Todas elas estão relacionadas e nos permitem considerar a subjetividade humana.

Os alunos deveriam se autocompreender e compreender sua profissão, verificando a sua importância para o desenvolvimento da sociedade, para a melhoria da sua própria vida e das pessoas ao seu redor. Aqui ontologia, epistemologia e metodologia se encontravam.

Destarte, começávamos a vislumbrar a importância de um currículo transdisciplinar que além de favorecer a relação integradora entre as disciplinas para a construção do conhecimento com base na compreensão, teria uma dimensão maior de articulação entre os conteúdos científicos e os conteúdos da vida humana, proporcionando ao acadêmico a possibilidade de construir um compromisso individual e social: do ser humano que busca uma efetiva e concreta cidadania, bem como a construção de uma sociedade mais justa, humana, solidária e igualitária.

3 Palavras-chave

A transdisciplinaridade nos levou ao estudo dos objetivos de cada disciplina para verificar a forma de integrá-los ao mesmo tempo que construiriam competências e habilidades discentes. Outra categoria que surgiu com a evolução da capacitação continuada de professores foi a descoberta das “palavras-chave” que denominamos “palavras-síntese”, uma vez que representam a essência de cada disciplina. Como um exercício antecipador da construção do currículo completo, pedimos aos professores que trouxessem as palavras que poderiam ser a síntese das disciplinas formadoras do seu curso. Avisamos que essas palavras poderiam ser modificadas a posteriori, mas seriam apenas uma prévia de uma nova proposta curricular. Com esse exercício, o que visualizamos? A beleza de um novo! As palavras-síntese não surgiam em forma de conteúdos disciplinares, mas representavam competências a serem desenvolvidas como: cidadania, democracia, integração, dignidade, moralidade, alteridade, entre muitas outras. Os cursos apresentavam como essência o ser humano e isso havia partido dos próprios professores, que começavam a viver a transdisciplinaridade.

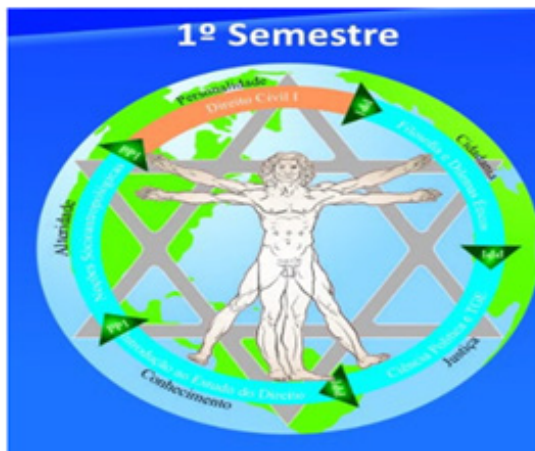
Mas o que compreendíamos por transdisciplinaridade? “Àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 2000, p. 15). O que poderia estar entre, através e além dos conteúdos disciplinares? Nesse patamar aparecia o ser humano. É para ele que o curso existe, portanto a sua formação tem que ser o centro do processo.

Concluímos que, as reuniões de capacitação continuada de docentes, foram construindo um novo olhar por parte de toda a equipe em relação às disciplinas. Foi possível, por meio das palavras, perceber que todas estão interligadas, que os conteúdos se encaixam e que todas se relacionam em função da vida do ser. A partir das atitudes que estávamos vivendo, as perguntas que havíamos delimitado a pesquisa pareciam estar sendo respondidas: Como melhorar esse cenário? Como reformar um curso propondo uma metodologia transdisciplinar? Como preparar os professores, para que ocorra uma real mudança de atitude docente? Uma das possíveis respostas seria dialogar com seus pares, viver junto o processo pedagógico e reconstruir o curso em conjunto; pois nesse movimento, os professores começaram a dialogar sobre as relações entre as disciplinas, o cenário pedagógico começou a mudar e uma teia de relações começou a ser tecida. Isso proporcionou uma amplitude no olhar do professor, que o fez sair da clausura disciplinar.

4 Reflexões sobre a construção do novo design

Com base em tudo que estávamos vivendo, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) começou a criar o design curricular do curso (Figura 2). Custamos a definir seu formato, inicialmente pensamos em utilizar o mapa conceitual, mas os mapas não conseguiam representar as relações e as ideias que desejávamos. Decidimos partir, como sugestão dos próprios professores, do design que já tínhamos, analisando-o e reformulando-o. O design antigo apresentava: na base a missão da instituição que é o compromisso assumido frente à comunidade e o objetivo do curso; no alto o perfil do profissional que se pretende formar. O objetivo geral do curso é desmembrado em objetivos específicos, cuja evolução se encontra à esquerda (conhecer, compreender, analisar/sintetizar, avaliar e transformar); do lado direito se encontram as modalidades temporais em que o projeto se desenvolve: passado, presente e futuro; os semestres do curso (formados pelas disciplinas) são apresentados por diferentes cores. O Projeto Interdisciplinar (PPI) é a forma de ligação horizontal e vertical, tendo como base uma pergunta condutora que norteia o curso.

Figura 2: Design semestral – disciplinas e as palavras sínteses correspondentes.



No desenho representativo do novo currículo procuramos apresentar as formas de organização e integração dos cursos a ser implantado a partir de 2016; modificado e ampliado em relação ao anterior. Agora na base temos a missão da instituição; com base nessa missão é que se traça o objetivo geral do curso que deve oportunizar a construção de competências e habilidades nos alunos; no alto o perfil do profissional que se pretende formar. O objetivo geral do curso é desmembrado em objetivos específicos, cuja evolução se encontra à esquerda do design (conhecer, compreender, analisar/sintetizar, avaliar e transformar); do lado direito se encontram as modalidades temporais em que o currículo se pauta. Os semestres do curso são apresentados por diferentes cores e as disciplinas aparecem como pequenos círculos que se juntam à linha do conhecimento; a última disciplina que aparece em cada semestre é a disciplina PPI que auxilia na ligação horizontal e vertical. O objetivo do curso é ligado ao perfil do acadêmico pelo conhecimento, organizado em torno de uma pergunta condutora, que vai sendo respondida ao longo dos semestres e esse conhecimento evolui em torno dela em forma de espiral, alimentado pelas disciplinas que se conectam e pelas múltiplas relações que se estabelecem com os indivíduos, sociedade e ambiente, tudo tecido em conjunto. A linha do conhecimento vai evoluindo de forma retroativa (não linear), gerando um movimento recursivo por toda a vida.

Depois de ter sido construído, a visualização do todo pareceu ideal, mas, de acordo com a teoria da complexidade, temos que admitir que a construção de um currículo se baseia na incerteza. Um planejamento ideal ajuda consideravelmente, e é indispensável, mas não pode garantir a construção de um currículo ideal.

Mesmo sabendo que trabalhávamos no mar de incertezas, partimos para o estudo das partes, dando um corte transversal no design para focalizar o primeiro semestre, apresentando as disciplinas com seus pontos de ligação para começar a construir a rede de relações, proposta pela Teoria da Complexidade.

Para pensarmos o currículo, de acordo com a Teoria da Complexidade proposta por Morin (2011), alguns princípios devem ser compreendidos e percebidos como constitutivos do novo currículo:

1. sistêmico-organizacional, que demonstra a interrelação parte/todo, não se deve analisar apenas as partes, mas a dinâmica relacional que se estabelece entre o todo (currículo) e as suas respectivas partes (disciplinas);
2. hologramático, que reconhece que a parte está no todo e o todo está na parte;
3. dialógico que nasce da dúvida e permite unir noções aparentemente contrárias, mas que, na verdade, são complementares; valoriza o diálogo, a alteridade, a criação de espaços participativos e de trocas para a aprendizagem; considera todo saber importante;
4. retroativo, que rompe com o princípio de causalidade linear, pois considera que toda causa age sobre o efeito e esse retroage sobre a causa em questão, a partir de processos auto-reguladores;
5. recursivo, complementar do anterior, que demonstra que os produtos e seus efeitos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores do que os produz; quando não ocorre a recursividade, a criatividade do educador e do educando ficam deformadas por uma forma de ensino que prioriza a transmissão do conhecimento linear;
6. auto-eco-organização, considera que todo sistema vivo possui a capacidade de se auto-eco-organizar, de se autoproduzir e de se autotransformar, a partir do contexto em que vive; portanto considera a subjetividade em relação com a objetividade;
7. ecológico da ação, que demonstra que toda ação é sempre ecologizada por causa do processo de interação, de retroação e de cooperação existentes;
8. reintrodução do sujeito cognoscente, considerado como um ser reflexivo que possui sentimentos, motivações, desejos, cultura e história, capaz de construir a sua realidade, sendo responsável pela construção do seu conhecimento.

Concordando com essa proposta teórica e reconhecendo esses princípios nos estudos que havíamos efetivado para a construção do novo currículo, definimo-lo como transdisciplinar. Entretanto, continuamos os estudos procurando uma evolução curricular e o novo design surgiu representando a nova realidade.

Traçando-se um corte transversal no design curricular surgiu o semestre do curso (Figura 3), uma parte da espiral do conhecimento. O que representa o design semestral? O começo da construção da teia transdisciplinar. Assim, cada semestre foi representado por uma imagem circular simbólica, tendo um elemento central, ao redor do qual se congregam as disciplinas.

Figura 3: Design da Metodologia do Curso



O elemento central dos projetos é a figura humana, simbolizada pelo homem vitruviano de Leonardo da Vinci, representativa do ser, que é o objeto de estudo e das pesquisas de todas as disciplinas. Em volta do elemento central, o ser humano, giram as disciplinas, com uma palavra que representa a sua síntese, que se liga com as demais em um dinâmico movimento de integração (retroativo/recursivo). Para tanto, existe na matriz curricular a disciplina, denominada Projeto de Pesquisa Interdisciplinar (PPI), que perpassa todo o curso.

Em volta do homem, encontramos uma estrela de seis pontas (figuras 2 e 3) (hexagrama), que representa a metodologia do curso, inspirada em Moraes (2010, p. 298) que explica que toda a aprendizagem gera mudanças e transformações estruturais na nossa organização viva, e que: “Todo processo de formação pressupõe autoformação, em coexistência com o outro (heteroformação) e com as circunstâncias vividas (ecoformação)” (Figura 4). Ainda como propõe Moraes (2010), integrando as dimensões metodológicas propostas por Nicolescu, com as propostas por Pineau, surge uma imagem: o hexagrama que apresenta a síntese das abordagens metodológicas e, por esse motivo, encontra-se no centro do design representativo de cada semestre.

Como se pode depreender, o design curricular principal foi desdobrado em outros dez (dez semestres), configurando a totalidade da matriz curricular. Portanto, a articulação não ocorre apenas entre os semestres (verticalidade), mas também entre as disciplinas do mesmo semestre (horizontalidade). Esse movimento integrador é direcionado por uma pergunta norteadora de todo o curso, no caso do Curso de Direito, aqui exemplificado e que é apresentado nos designs acima é: “Qual é o papel socioambiental do Operador do Direito na região de fronteira frente aos diferentes segmentos do seu campo de atuação?” Para responder à ampla questão condutora do curso, propõe-se que, a cada semestre, os professores se reúnam, observem as palavras integradoras e procurem religar suas disciplinas, por meio de um projeto de trabalho coordenado pela disciplina PPI. Moraes (2010) nos explica que “um currículo transdisciplinar, deve trabalhar com projetos, com perguntas mediadoras, com questões temáticas, com sínteses integradoras...”.

A pesquisa vai sendo introduzida desde o primeiro semestre, pois é ela que vai direcionar a busca pela resposta. Dessa maneira, também se conduz o aluno a um amadurecimento, para o desenvolvimento futuro do seu Trabalho de Conclusão de Curso. No final de cada semestre, os acadêmicos apresentam, em forma de seminário, como definiram a resposta e explicam qual foi a contribuição de cada disciplina para sua compreensão.

Continuando o trabalho, em 2018, resolvemos desenvolver a prática das metodologias ativas, implantando o ensino híbrido, outra dificuldade docente. Partimos de algumas indagações cotidianas, apontadas também em uma apresentação da Professora Valquíria Villas-Boas de 2011, na busca por justificar proposição Aprendizagens ou Metodologias Ativas:

- Se as aprendizagens alcançadas por seus estudantes estão à altura dos esforços que você realiza para ensinar bem? Será que realmente me esforço? O meu esforço é em vão?
- Por que todos os estudantes não parecem espontaneamente motivados pelos assuntos que interessa a você, a sua disciplina? Tudo em volta parece mais motivado do que a minha aula?
- Por que um grande número de estudantes parece estudar “para a prova” ao invés de estudar para adquirir uma compreensão profunda dos assuntos tratados? Eu ensino os meus alunos a decorarem? Eu facilito a cola? Minha avaliação é bem elaborada? A imagem abaixo ilustra bem o desinteresse que os estudantes têm em relação ao estudo. O que fazer? Como fazer? Por quê?
- Porque as aprendizagens alcançadas não parecem duráveis? Nos indagamos: já vimos isso no mês passado! Ou: Isso já era para vocês estarem sabendo... O que eu ensino é para quem?
- Por que certos estudantes não parecem capazes de compreender conceitos relativamente simples e de aplicá-los em situações diferentes daquelas ilustradas na disciplina (ao passo que esta situação não é problema algum para outros estudantes)?
- Por que os resultados ruins das provas lhe deixam de tão mau humor? Ou se sente tranquilo, pois a sua parte foi feita, mas ainda assim os resultados não foram bons?

Se estes tipos de perguntas lhe tiram o sono, talvez você tenha chegado à conclusão de que não se deve de forma alguma culpar nem os estudantes e nem os colegas, mas sim se perguntar sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que estão sendo usadas por você.

- Mas antes é importante nos reconhecermos e também o nosso público: Quem sou eu? Com quem estou lidando?

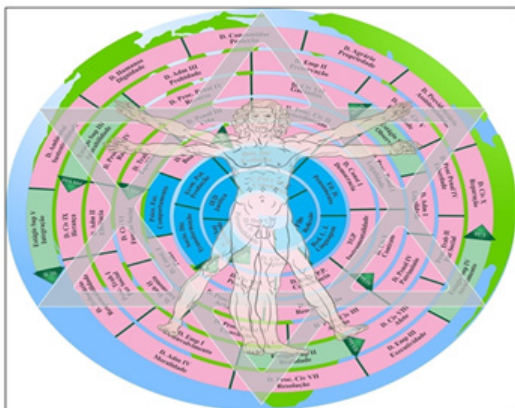
Esse é o estudo que no momento estamos realizando. Conhecer melhor este alunado, suas características, seus objetivos e diante disso as metodologias ativas são fundamentais. A IES criou um Guia Pedagógico que apresenta diversas metodologias ativas e formas de desenvolver/aplicar/ utilizar em sala de aula. Esse próprio Guia é objetivo de estudos das Capacitações Pedagógicas.

O caminho ainda é longo, mas nos parece muito promissor. Compreendemos que com o uso das estratégias de Aprendizagens Ativas (AA) busca-se engajar os estudantes de forma interativa, encorajando-os a ativamente “trabalhar” os assuntos a serem estudados. A ideia básica é que os estudantes aprenderão melhor os assuntos a serem estudados se eles realmente pensarem a respeito, discutirem sobre e usarem o que eles estão aprendendo. As estratégias de AA são baseadas na filosofia construtivista que afirma que os estudantes aprendem melhor quando eles constroem seu próprio entendimento, ao invés de simplesmente “receber” conhecimento.

O olhar para o processo de ensino/aprendizagem, visando à formação, não pode ser desviado e não pode desconsiderar o indivíduo com múltiplos aspectos, uma vez que se deseja construir um currículo para a formação de pessoas, que acontece de forma contínua, sistêmica, complexa e em constante transformação, que relaciona o indivíduo, a sociedade e o ambiente; portanto uma ação ecologizada. Para tanto, o currículo não pode priorizar os conteúdos, a metodologia, as estratégias de ensino, o uso das tecnologias, ou a avaliação, que são apenas os meios utilizados para que os objetivos se concretizem. O foco deve ser o indivíduo, que é o centro do processo.

Com esse pensamento, continuamos a tecer; os professores analisaram o design curricular e a nova matriz que estava se transformando em uma teia (Figura 4).

Figura 4: Planificação do design curricular com todas as disciplinas e suas palavras-síntese



Destarte, resolveram criar e apresentar as possíveis palavras-chave de todas as disciplinas formadoras do curso, para que tivéssemos uma visão do todo, não só em forma de disciplinas, mas em forma de palavras que as sintetizam e que devem ser desenvolvidas nos alunos.

Nesse momento, tivemos a certeza de que os docentes viviam a transdisciplinaridade, pois as palavras-síntese não eram traduzidas em conteúdos disciplinares, mas em competências, em qualidades, que buscavam a formação de um ser/profissional melhor, conectado com a sociedade. O currículo ganhava vida, se transformava em uma teia transdisciplinar. Em lugar de conteúdos, tínhamos conceitos que iriam dirigir a vida dos futuros operadores do Direito. O currículo tornava-se mais prático e se ligava ao seu entorno, saindo das salas, ganhando o espaço socioambiental.

5 Considerações Finais

Diferente dos modelos anteriores, o currículo estava sendo construído a partir dos professores e da realidade local e global. Como a aranha que tece sua teia, tecíamos o novo curso. Tecer a teia em conjunto se tornou uma experiência pedagógica gratificante, continuará sendo, e talvez nunca acabe, pois, o Direito evolui, assim como o homem e a sociedade. A teia continuará crescendo, se agentes externos não a impedirem, estará sempre se transformando sem nunca perder o fio, a missão da instituição, o objetivo do curso, a construção do perfil profissional.

O currículo foi traçado em forma de uma grande espiral, apresentando cada disciplina com sua palavra-síntese. Justiça, probidade, afeto, liberdade, autonomia, ressocialização, coexistência, paz social são algumas das palavras que, nesse momento, sintetizam as disciplinas e dão sentido à educação.

6 Referências

FAZENDA, I. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortes, 2001.

JAPIASSÚ, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MORAES, M. C. **Complexidade e currículo**: por uma nova reflexão. POLIS: Revista de la Universidad Bolivariana, Chile, v. 9, , n. 25, p. 289-311, 2010.

_____. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. 2. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

MORAES, M. C. e NAVAS, J. M. B. (Orgs.). **Complexidade e Transdisciplinaridade: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro, Wak editora, 2010.

MORAES, M. C. e VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo, Paulus, 2008.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. acessado em: 29 nov. 2015.

MORIN, E. **A Via: para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2013.

_____. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, M. C. e ALMEIDA, M. da C. de (Orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro, Wak editora, 2012.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre, Sulina, 2011.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro, Bertrand, 2006.

NASCIMENTO, P. L. e LIMAVERDE, F. Da Grade curricular à teia transdisciplinar. In: TORRE, S. de la. PUJOL, M. A., MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo, Triom, 2008.

NICOLESCU, B. et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília, DF, UNESCO, 2000.

_____. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo, Triom, 2005.

PINEAU, G. **A Autoformação no decurso da vida**. Centro de Educação Transdisciplinar. CETRANS. Disponível em <<http://www.cetrans.com.br>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

SANTOS, A. e SOMMERMAN, A. (Orgs.). **Ensino disciplinar e transdisciplinar**: uma coexistência necessária. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2014.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024) E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (PEE/MS 2014-2024): METAS 1 A 5

Paola Gianotto Braga
pgpsico@hotmail.com
Lussandra Silva e Amorim
lussandra.amorim@gmail.com
Nadia Bigarella
nadia@ucdb.br

Resumo: Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem como objetivo discutir o alinhamento e monitoramento entre o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024). Por meio de uma análise documental, especialmente o Anuário Nacional da Educação Brasil, elaborado pelo Todos pela Educação e publicado pela Editora Moderna, no ano de 2019 e o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (2014-2024), pode-se perceber que os dois planos estão alinhados e que os alunos estão tendo acesso à educação. Todavia o pleno atendimento de todos os alunos, ainda consiste em um desafio para os municípios brasileiros, que necessitam de ajuda dos governos estaduais e federais.

Palavras-Chave: Plano Nacional de Educação. Plano Estadual de Educação. Análise documental.

1 Introdução

Esta investigação faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem como objetivo discutir o alinhamento e monitoramento entre o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005 de 14 de junho de 2014 e o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS 2014-2024), aprovado pela Lei n. 4.621 de 22 de dezembro de 2014.

Para tanto, tem-se como referências os dados do Anuário Nacional da Educação Brasil, elaborado pelo Todos pela Educação e publicado pela Editora Moderna, no ano de 2019. Esse documento, de acordo com a sua apresentação, é um “[...] instrumento de consulta e de acompanhamento da evolução da qualidade da Educação no País, contribuindo para qualificar o debate e enriquecer a compreensão sobre as conquistas das décadas recentes [...]” (ANUÁRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BRASIL, 2019, p. 04).

De acordo com o que expressa o anuário, esse segue como eixo estrutural o PNE (2014- 2024), com “[...] suas 20 metas, que abrangem as várias etapas e modalidades de ensino, assim como a valorização dos professores, a gestão democrática e o financiamento do ensino público” (ANUÁRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BRASIL, 2019, p. 04).

Também serviu de referência o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (2014-2024), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicados em 2018. Esta publicação, de acordo com Inep,

[...] Faz parte de um conjunto de ações realizadas por este Instituto voltadas à produção e disseminação de informações e a estudos direcionados a subsidiar o monitoramento do PNE, bem como à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área da educação (BRASIL, 2018, p. 09).

Esse PNE e o PEE/MS explanam um planejamento sistematizado para a próxima década, “[...] consubstanciado pelas exigências legais, os níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como as especificidades da educação sul-mato-grossense [...]” expressas nas “[...] metas e estratégias que visam a melhoria constante dos processos educativos em nosso Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 06).

Parte-se da ideia de que um plano de educação, como política pública, são diretrizes e princípios norteadores pensadas e discutidas entre o poder público e sociedade. São ações organizadas e especificadas em um documento que orientam e guiam as ações do poder público.

As políticas educacionais para Saviani (2004, p. 01) são “[...] as medidas que Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país”. Dessa forma a educação possui o papel fundamental para o desenvolvimento de uma nação.

2 Estruturação do PEE/MS

O PNE (2014-2024) foi organizado em cinco eixos de ação: 1) metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade; 2) redução das desigualdades e valorização da diversidade; 3) valorização dos profissionais da educação; 4) ensino superior e 5) gestão educacional e a vinculação do financiamento a um percentual do PIB. Esse possui quatorze artigos, complementado, em seu anexo, por vinte metas que envolvem aspectos centrais de lutas empreendidas por distintas organizações da sociedade civil (BRASIL, 2014).

A importância de um país como o Brasil elaborar um plano decenal, acena para um compromisso assumido por uma nação que historicamente criou e, mais recentemente, busca diminuir as desigualdades sociais. Para tanto, as metas e estratégias estão organizadas de forma a orientar o enfrentamento dos problemas de acesso e a permanência; das desigualdades educacionais e dificuldades locais; da formação para o trabalho, do exercício da cidadania e o respeito aos direitos humanos, entre outros (BRASIL, 2014).

O PEE/MS (2014-2024) configurou-se como um:

[...] Processo de análise aprofundada das necessidades de cada nível e de cada etapa de ensino de forma a atender as expectativas da sociedade e dos (as) cidadãos (ãs), aos quais o direito à educação de qualidade social deve ser garantida (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 06).

Tais compromissos foram aventados na CONAE 2010, depois debatidos no Congresso Nacional. Para cada uma das metas há um conjunto de estratégias, que trazem os principais dados táticos que deverão ser efetivados para atender as 20 metas.

Caracterizando uma política pública de Estado, com metas e estratégias alinhadas ao PNE (2014-2024), o PEE/MS (2014-2024) estruturou suas metas tendo como embasamento os dados do setor de Estatística da Secretaria de Estado de Educação, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além da análise situacional da educação na época (MATO GROSSO DO SUL, 2014a).

A construção de uma política pública de educação para Mato Grosso do Sul deve considerar, por meio de planejamento e de participação democrática, a detecção dos problemas educacionais existentes e a proposição de estratégias que visem à melhoria do quadro apresentado (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 06).

De tal maneira, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), instituiu uma “[...] Comissão Organizadora, publicada no Diário Oficial N. 8.657, de 14 de abril de 2014, composta por trinta representantes, titulares e suplentes, de diferentes instituições educacionais do estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 08).

Conforme o documento “Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (2014-2024) - texto base”

[...] a Comissão participou de reunião com os Avaliadores designados pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do Ministério da Educação (MEC), para orientar e acompanhar a elaboração ou adequação dos planos estadual e municipais de educação, bem como foi apresentado o Plano de Trabalho PEE-MS pela Coordenação da Comissão (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 06).

Em 26 de dezembro de 2014, foi publicado no Diário Oficial N. 8.828/2014, pelo O Governador André Puccinelli, a Lei N. 4.621, entrando assim em vigor o Plano Estadual de Educação de MS (2014-2024).

Art. 1º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), com vigência de dez anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 194 da Constituição Estadual, e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (MATO GROSSO DO SUL, 2014b, p. 01).

O PEE/MS (2014-2024) possui 20 metas que norteiam a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação especial, a alfabetização, a educação em tempo integral, a qualidade na educação, a escolaridade média, a alfabetização e analfabetismo, o EJA integrada a educação profissional, a educação profissional técnica de nível médio, a educação superior, a valorização dos professores do magistério, a gestão democrática e o financiamento da educação (MATO GROSSO DO SUL, 2014a).

3 Análise dos dados

Em face aos compromissos assumidos com o PNE (2014-2024), o estado brasileiro estipulou o prazo de dois anos (2015 e 2016) a partir da sua publicação, para iniciar a divulgação dos relatórios de monitoramento e avaliação tendo como objetivo reunir informações alusivas à execução das estratégias e a realização das metas.

O PEE/MS (2014-2024) aprovado pela Lei N. 4.621, de 22 de dezembro de 2014 definiu em seu art. 3º que “As metas previstas no Anexo desta Lei serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por uma Comissão nomeada pelo chefe do Poder Executivo [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 01).

Para tanto, a Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CMAPEEMS) foi instituída no Decreto N. 14.199, de 28 de maio de 2015. A SED/MS, com base no decreto, publicou a Resolução/SED N. 2.972, de 15 de julho de 2015, com objetivo de constituir a Comissão, produzindo relatórios dos ciclos para acompanhamento da população. Podemos ainda ter como base e dados o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019) que conta com informações do MEC/Inep/Censo Escolar e MEC/Inep/INSE.

Como referência frente a análise do alinhamento e monitoramento entre o PNE (2014-2024) e o PEE/MS (2014-2024), tivemos como base o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (2018), referente ao acompanhamento de 2015/2016, e o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019), apresentando dados em relação as metas no âmbito nacional e estadual.

3.1 Meta 1 – Educação Infantil

QUADRO 1 – META 1 – Educação Infantil

PNE Lei N. 13.005, de 25 junho de 2014	PEE/MS Lei N. 4.621, de 22 de dezembro de 2014
Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, progressivamente, 60% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PEE.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2014).

No Brasil em 2015, apenas 30,4% de crianças de zero a três anos frequentaram as escolas, não havendo um crescimento significativo em 2016, pontuando o percentil de 31,9 (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

O PEE/MS, via Relatório do 2º. Ciclo do Monitoramento e Avaliação (2018), apresentou os dados relativos aos anos de 2015 e 2016 no estado, e tinha como meta a ser atingida, até 2016, quanto a população de zero a três anos o percentil de 36,9. Entretanto, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019) a rede estadual de ensino pontuou apenas 34,1%, ficando assim abaixo do esperado.

Vinte e quatro estratégias foram sugeridas para a efetivação desta meta, entretanto faltam 2,8% para tal ação. Estas

[...]Preveem implantação de programas de formação continuada, programa de construção e reestruturação das instituições que atendem a educação infantil, regime de colaboração bem como aquisição de equipamentos, visando à expansão e melhoria da rede física, respeitadas as normas de acessibilidade (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 10).

O percentual da população de quatro e cinco anos que frequentou a escola em Mato Grosso do Sul tinha como meta a ser atingida o total de 100% (MATO GROSSO DO SUL, 2018), entretanto apenas 89% foi alcançado (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019) pontuando uma diferença de 11%. Enquanto a União federativa, no mesmo período, atingiu 91,5%.

3.2 Meta 2 – Ensino Fundamental

QUADRO 2 – META 2 – Ensino Fundamental

PNE Lei N. 13.005, de 25 junho de 2014	PEE/MS Lei N. 4.621, de 22 de dezembro de 2014
Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2014).

As escolas de Mato Grosso do Sul tinham como objetivo atingir o percentil de 97,6 frente a população de seis a quatorze anos, conseguindo superar o esperado alcançando 97,9% dessa (MATO GROSSO DO SUL, 2018), ultrapassando no mesmo período o percentil atingido pela União de 97,3 (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

A meta, que deveria ser atingida, de pessoas de dezesseis anos com pelo menos o ensino fundamental concluído no MS era de 70,92%, porém segundo o Observatório do PNE o percentil atingido foi de 66,8 (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Para concretização dessa meta, via suas quinze estratégias, o PEE/MS precisará promover “[...] ações específicas para atendimento dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e assegurar a todos, igualdade de direito à educação[...]”, tendo como desafio “[...] garantir a oferta, o acesso, a permanência e a conclusão dos sujeitos mais vulneráveis, pois, do ponto de vista da equidade, são os que mais precisam da escola.” (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

3.3 Meta 3 – Ensino Médio

QUADRO 3 – META 3 – Ensino Médio

PNE Lei N. 13.005, de 25 junho de 2014	PEE/MS Lei N. 4.621, de 22 de dezembro de 2014
Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2014).

A taxa líquida de matrículas no período de 2016 em Mato Grosso do Sul foi de 54,9%, enquanto a União federativa pontuou 68,3% (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

Segundo o Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (2018) o percentual da população de quinze a dezessete anos que frequentou as escolas de MS foi de 73,9, toda via a meta estabelecida era de 100%, ficando assim distante esperado.

Esta meta apresenta vinte e três estratégias

[...]Que preveem participação em discussões nacionais, formação continuada de professores (as) que atuam no ensino médio, firmar parcerias e convênios com secretarias, fundações de cultura e outras instituições, implementar políticas de prevenção à evasão escolar, entre outras (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 20).

O Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019) apresentou também os dados de jovens de dezenove anos que concluíram o ensino médio, em 2016, pontuando assim no Brasil e em Mato Grosso do Sul 59%.

QUADRO 4 – META 4 – Educação Especial

PNE Lei N. 13.005, de 25 junho de 2014	PEE/MS Lei N. 4.621, de 22 de dezembro de 2014
Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados	Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2014).

Em relação a educação especial/inclusiva no que se refere as matrículas em classes comuns, classes especiais e escolas especializadas no Brasil, em 2016, este obteve um total de 1.181.276, e no Mato Grosso do Sul 19.932 (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

Frente as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados somente em classes comuns no Brasil, no mesmo período, o percentil alcançado foi de 82 pela União e de 74,1 pelas escolas de Mato Grosso do Sul (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019). Entretanto o estado de MS não atingiu sua meta de 77,84% (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Para que seja realizada a meta, via as vinte e nove estratégias, frente a universalização do acesso à Educação Básica as pessoas público da educação especial “[...] no prazo de dez anos de vigência do plano, sendo 72,30% o percentual de matrículas registrado em 2014, a taxa de crescimento deverá ser de 2,77% ao ano” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 27).

3.5 Meta 5 – Alfabetização

QUADRO 5 – META 5 – Alfabetização

PNE Lei N. 13.005, de 25 junho de 2014	PEE/MS Lei N. 4.621, de 22 de dezembro de 2014
Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental.	Alfabetizar, com aprendizagem adequada, todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2014).

Tendo como base a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no ano de 2016, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as escolas de MS atingiram 47,45% no que se refere a leitura, de uma meta prevista de 59,73%; 69,68% frente a escrita de 78,02%; e 46,15% em matemática de 58,94%, mais uma vez não atingindo as metas esperadas (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Para a consecução desta meta:

[...] Foram elaboradas 14 Estratégias que propõem intervenções específicas com cursos de formação continuada, jornada ampliada, com reforço escolar para estudantes do 1o ao 3o ano do ensino fundamental, avaliações periódicas de desempenho, entre outras estratégias (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 34).

A alfabetização até os oito anos, tendo como base alunos do terceiro ano do ensino fundamental no nível suficiente de alfabetização em leitura, escrita e matemática, pontua-se os respectivos percentis em 2016: leitura – Brasil: 45,3% e MS: 43,9%; escrita – Brasil: 66,2% e MS: 66,7%; e matemática – Brasil: 45,5% e MS: 42,3% (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

4 Considerações finais

O PNE (2014-2024) foi resultado de uma discussão ampla da sociedade civil ocorrido nos debates realizados pelas duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE/2010). Entretanto a última versão sofreu influências de outras muitas proposições que alteraram os textos das deliberações originais das conferências. O texto aprovado tem como metas estruturantes a garantia do direito à educação, erradicação do analfabetismo, a qualidade do ensino e a universalização do acesso à Educação Básica. O PEE/MS, uma política pública de educação para Mato Grosso do Sul, de acordo com os documentos acima citados, demonstrou uma articulação com o Plano Nacional.

Quanto as metas de acordo com dados disponibilizados nos documentos estudados, pode-se inferir que os alunos estão tendo acesso à educação, uma vez que taxa de atendimento que se aproximou de 93%, em 2017. Todavia o atendimento na educação infantil, ainda consiste em um desafio para os municípios brasileiros, que necessitam de ajuda dos governos estaduais e federais.

A educação especial, embora Mato Grosso do Sul, ainda não tenha atingido a meta de 77,84%, os dados mostram que o número de matrículas de alunos com deficiência vem crescendo nas etapas de ensino, entretanto, para acontecer serão necessárias ações por parte dos entes federados, para que se garanta a igualdade de acesso a todos, as condições de acesso, permanência e a conclusão da educação com qualidade, oferecida de todas as etapas e de estudos a todos os alunos.

5 Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. Ed. Moderna. São Paulo, 2019. Disponível em: < https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: jul. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2014a. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

_____. **Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo

Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2014b. Disponível em: <<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/index/paginadocumento/41986/?pagina=6>>. Acesso em: jul. 2019.

_____. Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação (CMAPEE). **2º Relatório de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação**: sistematização das metas e estratégias. Campo Grande, MS, 2018. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXJb2F2bW9wZWVtc3xneDozOTRkNzJmODQ3ZDY0Yjdm>>. Acesso em: jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 1-57, 2004.

EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL E HÍBRIDA: DESCORTINANDO CONCEITOS E REGULAMENTAÇÃO

Marina Campos Nori Rodrigues
marinanori@gmail.com
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
daniela_lima@ufg.br

Resumo: A educação híbrida tem sido apontada por diversos autores como uma possibilidade de unir a formação regular proposta nas instituições de ensino às diversas ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) associadas à variadas metodologias de ensino e espaços de aprendizagem. O presente trabalho objetiva identificar o modelo de uso da educação a distância em cursos de educação superior presenciais proposto na legislação brasileira, por meio de análise dos instrumentos que amparam esse uso. Para tanto, foi realizada uma análise documental das regulamentações que instituem e amparam a educação a distância como modalidade no Brasil, e em específico nas Portarias publicadas pelo Ministério da Educação (MEC) que regulamentam a prática de modelo semipresencial nos cursos de graduação. Realizamos, ainda, uma análise bibliográfica sobre o conceito de educação híbrida e como este modelo educacional está contemplado na legislação educacional brasileira. Os resultados apontam que, ainda que convencionalmente os termos sejam utilizados como sinônimos, existe uma discrepância entre a concepção do modelo semipresencial presente na legislação à educação híbrida.

Palavras-chave: Educação Híbrida. Educação Semipresencial. Política Pública de Educação Superior.

1 Introdução

O presente texto visa analisar a política educacional brasileira que dispõe sobre o uso de carga horária a distância nos cursos presenciais, a fim de verificar se as definições instituídas pelas legislações e instrumentos de avaliação de curso superior incentivam ou limitam as possibilidades de concepção de um currículo híbrido nos cursos de graduação presenciais.

Deste modo, ao realizar esta análise temos como objetivo principal identificar quais conceitos presentes na política pública determinam a concepção de curso possível no cenário da legislação educacional, e em que medida as instituições podem organizar um programa de curso que preveja a integração dos momentos presenciais e virtuais nos cursos de graduação.

Para tanto, consideramos necessário estabelecer a distinção entre os termos semipresencial e híbrido, pontuando as diferentes concepções que estão relacionadas ao uso de cada um deles. A partir destas análises iremos identificar como tem sido regulamentado o uso da modalidade a distância em cursos de graduação presenciais.

Desta forma, compreendemos a educação híbrida como uma proposta interessante para consolidação da política que subsidia a prática de destinação de carga horária a distância nos cursos presenciais, porém considerando a sua real proposta desenvolvida internacionalmente, principalmente no que diz respeito às práticas de ensino-aprendizagem que aliam a perspectiva socializadora do processo de aprendizagem, as inovações decorrentes da inserção da tecnologia, com o objetivo de dinamizar práticas pedagógicas e o papel do aluno de graduação na formulação de conceitos científicos como base de sua formação inicial.

2 Referencial teórico: Entre o semipresencial e o híbrido - análise de conceitos e regulamentações

A Educação a Distância passa a ser compreendida como prática educacional legalmente instituída a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro decreto que regula o Art. 80, artigo que institui a possibilidade de programas de ensino a distância, foi lançado dois anos depois, em 1998, instaurando a nomenclatura de educação a distância, e definindo o termo como uma forma de ensino. Somente com a publicação do Decreto nº 5.622/2005 (já revogado) que a educação a distância, agora entendida como modalidade, é vinculada ao processo de mediação didático-pedagógica por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC's).

A inserção das tecnologias às práticas educativas objetiva a integração entre os momentos presenciais e a distância nos cursos EaD, e como aponta Belloni (2012) é importante considerarmos as TIC's como ferramentas pedagógicas que possibilitam os professores e as instituições de ensino ampliarem suas barreiras físicas, proporcionando que o processo ensino-aprendizagem seja permeado pelas diversas relações sociais que permeiam a vida do estudante.

Esta possibilidade de desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL,2005) inseriu no campo acadêmico alguns termos para denominar o processo de aprendizagem online mediado pelas TIC's. A educação híbrida foi um dos conceitos que emergiram da inserção das TIC no ensino, e refletem o que vem sendo apontada por autores sobre o assunto, como "uma das tendências mais importantes da educação do século XXI" (DA SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017, p. 96).

Em relação ao que compreendemos como educação a distância, utilizaremos o conceito desenvolvido por Lima (2014) na qual a autora aponta que a EaD é uma prática socioeducativa-dialógica articulada para uma arquitetura pedagógica e de gestão. Seguindo essa perspectiva de uma prática socioeducativa-dialógica utilizaremos como referencial sobre educação híbrida a abordagem trazida por Lencastre (2013). Segundo o autor, quando as abordagens síncronas e assíncronas são utilizadas no processo educativo, temos uma categoria de caracterização mista, também denominada como blended learning. Contudo, conceituar a educação híbrida somente como uma junção de porcentagens online presencial não abrange as complexidades propostas pela utilização deste conceito. Segundo o autor, a educação híbrida possibilita que os professores e instituições possam pensar o processo de ensino com foco nos objetivos que pretendem alcançar, e desta maneira analisar quais tecnologias podem ser inseridas nesta troca entre professor, aluno e conhecimento.

Para o autor o conceito de educação híbrida, impulsionado pelo crescimento do uso das TIC e acesso às plataformas de aprendizado pode ser definido atualmente como:

Uma diversidade e variedade de combinações, como aulas presenciais com o docente e com os colegas e utilização da Internet, participação em aulas não presenciais "a distância", online ou não, leituras individuais, participação em seminários, workshops e em comunidades online (LENCASTRE, 2013, p. 19).

Veja que, além de considerar a junção de momentos presenciais e online o conceito de educação híbrida rompe fronteiras não só de tempo e espaço, mas também de formas e métodos de ensino e da concepção da aprendizagem que passa a ser ampliada para diversas experiências que os alunos vivenciem dentro ou fora do ambiente educacional.

Desta forma, Lencastre (2013, citando as concepções desenvolvidas por Graham (2006 apud LENCASTRE, 2013) aponta que a riqueza pedagógica, o acesso ao conhecimento, a interação, a personalização, os custos e a facilidade de revisão são os fatores que explicam o fortalecimento da perspectiva da educação híbrida no ensino superior. De forma geral, estes fatores convergem para um processo de interação e diálogo, previamente

estruturado que respondem as potencialidades do ensino online, principalmente em relação a flexibilidade de tempo e espaço, ao aspecto social e humano que a interação das aulas presenciais permite.

Assim, cada forma de aprendizagem, seja ela online ou a distância tem sua relevância no processo educativo e cumpre objetivos distintos. A concepção de uma educação híbrida, que dinamize as fronteiras de espaço e tempo, e integre ao processo educativo locais e metodologias variadas que possam dialogar com mais vivacidade e aprofundamento com os diversos âmbitos da estrutura social no qual os estudantes estão inseridos, parece ser uma forma interessante de contextualizar conhecimentos e propiciar uma formação inicial mais arraigada a formação integral dos alunos de cursos de graduação, que vai além de uma proposta semipresencial

3 Procedimentos metodológicos

O presente trabalho objetiva a análise das regulamentações sobre o uso da carga horária a distância nos cursos presenciais de graduação, a fim de verificar quais contextos sociais e históricos validam esta prática. Desta forma, foi realizada pesquisa documental e bibliográfica, qualitativa e descritiva, de natureza empírica e de suporte teórico baseado nas abordagens de Educação Híbrida (LENCASTRE, 2013; SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017, SILVA, 2016), Políticas Públicas de Educação a Distância (LIMA, 2013; ALONSO, 2010). Buscamos ainda, suporte nos conceitos trazidos por Minayo (2000) pois entendemos que este estudo possibilita compreender temas específicos em conexão com o contexto geral da realidade social analisada.

Ainda que os documentos legais ofereçam muitas informações essenciais na análise do modelo semipresencial de educação, a compreensão de conceitos teóricos sobre formulação e implementação de políticas públicas e o ciclo das políticas públicas (MAINARDES, 2006; RIPLEY, 1995; RODRIGUES 2011) amplia a análise e reflexão sobre a dinâmica de elaboração destes documentos. A abordagem do ciclo da política pública permite uma análise sobre as causas e efeitos que incidem sobre a trajetória de todas as etapas que constituem as políticas educacionais, desde a sua formulação inicial até a sua implementação. Desta forma os ciclos da política pública se configuram como um importante instrumento para a análise destas políticas.

4 Regulamentação de EaD no Brasil - desafios do uso a distância na educação presencial

A adoção de carga horária a distância nos cursos presenciais de graduação foi introduzida na legislação brasileira em 2001, por meio da Portaria MEC nº 2.253/2001 do Ministério da Educação (MEC). Neste primeiro instrumento, a adoção de carga horária a distância à indicação de organização curricular versava sobre a adoção de método não-presencial. Em 2004, o MEC publicou nova Portaria que considera a prática dos 20% EaD como modalidade semipresencial. Abaixo, no trecho retirado da Portaria MEC nº 4.059/2004, temos a redação do instrumento que define o que seria esta modalidade.

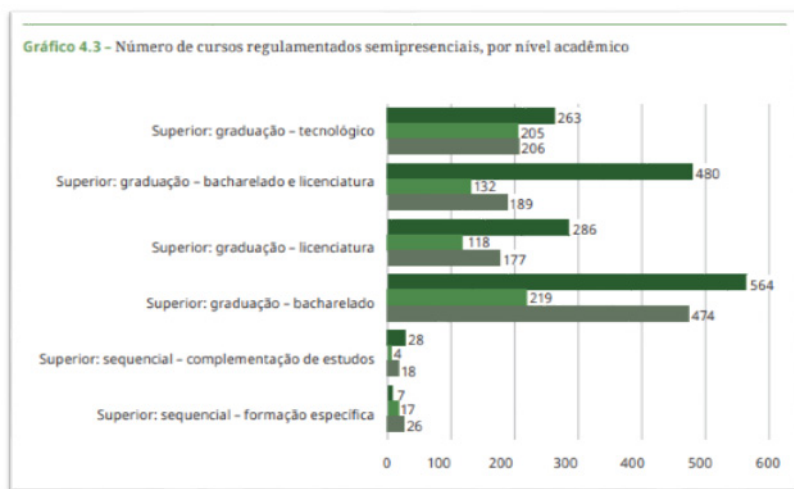
§ 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

É também nesta portaria que a perspectiva de tutoria aparece pela primeira vez na legislação brasileira, ainda vinculada como ação específica de docente qualificado em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso.

A figura do tutor na educação a distância no Brasil tem sido objeto de estudo dos pesquisadores da modalidade, que apontam um significado contraditório atribuído a esse profissional com relação à sua função. Inserir o tutor como profissional da educação a distância (EaD) sem regulamentar sua ação tem trazido diversos problemas, principalmente no que diz respeito à precarização e parcelarização do trabalho docente de quem assume esse lugar: pagamento por bolsas (sem vínculo e direitos trabalhistas), salário incompatível e número alto de atendimento de turmas/alunos, falta de formação específica para atuar na EaD e na área específica do curso, dentre outros (ALONSO, 2010; LIMA, 2014).

Em 2016 nova portaria foi lançada pelo MEC. A portaria nº 1.134/2016 sublima da redação a modalidade semipresencial, indicando que esta prática curricular passe a ser concebida como “oferta de disciplinas na modalidade a distância” (BRASIL, 2016). A alteração mais significativa, presente neste documento, conta com a possibilidade de aplicação desta perspectiva de ensino semipresencial a qualquer curso de instituição que tenha ao menos um curso reconhecido, e a de que o tutor seja um “profissional da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico” (BRASIL, 2016).

As alterações contidas nesta portaria, publicada em 2016, alavancou o número de matrículas em cursos cujo modelo curricular é o semipresencial. O censo da Associação Brasileira de Educação a Distância, publicado em 2017, traz um gráfico no qual apresenta o crescimento, do ano de 2016 para o ano de 2017, do número de matrículas em cursos que adotam este modelo de cerca de 575% (ABED, 2018, p. 67).



Fonte: Adaptado de ABED, 2017, p. 62

A explicação legal para este crescimento pode ser identificada no fato de que este instrumento, publicado em 2016, permitiu que todos os cursos de uma instituição que tenha ao menos um curso reconhecido, poderiam adotar o modelo semipresencial de ensino. Ao analisarmos o recorte desses dados somente nos cursos de nível superior, podemos observar a manutenção da tendência dos cursos EaD, os quais também possuem um maior quantitativo de matrículas vinculado aos cursos de formação de professores. Se analisarmos em separado, os cursos de bacharelado possuem um volume substancial de matrículas nesse nível de ensino, contudo se somarmos os cursos “graduação-bacharelado e licenciatura” e os cursos “graduação - licenciatura” podemos observar que os cursos de formação de professores continuam, também no modelo semipresencial, sendo os detentores de maiores índices de matrícula.

Em 2018, o MEC publicou a Portaria nº 1.428/2018, o instrumento mais atual até o presente momento que versa sobre o uso de carga horária a distância nos cursos presenciais, estabelecendo pela primeira vez até então um aumento da porcentagem estabelecida dos momentos a distância de 20% para até 40% de atividades EaD. Além disso, foi excluído desta portaria artigo que previa oferta integral ou parcialmente a distância da disciplina corroborando com o entendimento de que o que a legislação educacional dispõe com esta portaria é o estabelecimento de um programa de ensino superior planejado com disciplinas presenciais e disciplinas a distância na construção do currículo dos cursos.

5 Resultados e discussões

A legislação que ampara o uso de carga horária a distância nos cursos presenciais não regula o que o Estado compreende por esta prática. Como consequência desta falta de direcionamento apontamos os estudos realizados por da Silva (2016) que analisou a regulamentação das instituições públicas federais na implantação de propostas de ensino híbrido, balizadas pela Portaria nº 4.059/2004. A autora identifica diversas concepções sobre o que é o ensino híbrido para cada instituição e, ainda, diversas estruturas pedagógicas e organizações curriculares na implantação do modelo semipresencial de cada instituição. A consequência deste afrouxamento regulamentar foi identificado por da Silva, Maciel e Alonso (2017) como um voluntarismo das instituições que atuam na implantação do ensino híbrido a partir da adesão individual de professores

Essa falta de informações sobre o formato semipresencial denota a autonomia impressa pelos regulamentos do ensino híbrido, corroborando o apontamento de Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005), que caracteriza esses casos como voluntarismo, em que a IES deixa livre a adesão dos professores ao uso de atividades que utilizem o formato híbrido. (DA SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017, p. 111)

Os dispositivos estabelecidos nos documentos analisados conduzem a uma análise de que a perspectiva não se configura em proposições inovadoras em educação, mas sim na possibilidade de inserção de profissionais de educação como mediadores do processo educativo. Identificamos inclusive que a Portaria de 2018 apresenta uma redação que permite um entendimento que esta mediação pode prescindir do acompanhamento docente, já que indica que esta mediação será realizada por tutores e profissionais da educação, não indicando em nenhuma medida qual a definição dos papéis destes trabalhadores no processo educativo.

Ao analisar o instrumento de avaliação do curso superior, lançado pelo INEP em 2017, também podemos identificar uma tendência em avaliar os cursos que tenham a configuração de modelo semipresencial a partir da mediação de tutores, já que estabelecem o conceito máximo somente aos cursos presenciais nos quais as disciplinas na modalidade EaD tenham a figura deste profissional. No glossário do documento, encontramos a definição de que tutor na modalidade a distância é um “profissional de nível superior vinculado à IES, que atua na área de conhecimento de sua formação, dando suporte às atividades dos docentes” (INEP/ MEC, 2017, p. 49).

6 Considerações finais

Ao analisar as legislações que amparam a adoção de carga horária a distância nos cursos presenciais identificamos que alguns aspectos que são característicos da modalidade, como as atividades de tutoria e uso de TIC na mediação do conhecimento foram implementados inicialmente como recursos pedagógicos para os cursos presenciais de graduação. Conforme já apontado por Segenreich (2014), a implantação da carga horária dos 20% EaD nos cursos presenciais foi uma resposta à pressão que as instituições de ensino particular estavam realizando para iniciar projetos com propostas de ensino híbrido, mas também pontua que a implantação do modelo semipresencial tinha a intencionalidade de flexibilizar os processos

de credenciamento de EaD, já que a regulamentação vigente determinava critérios que inviabilizavam a adesão imediata de muitas instituições, principalmente as privadas com fins lucrativos de pequeno porte.

Se levarmos em consideração as análises trazidas por Lima (2013), podemos observar que em relação ao ciclo de políticas públicas o modelo de ensino semipresencial no Brasil segue a mesma lógica das políticas de educação superior no Brasil, em específico as que tangem o processo de expansão deste nível de ensino. Desta forma, a elaboração das políticas públicas que estabelecem o modelo semipresencial no Brasil configura-se como uma política de governo, e limita-se às etapas de planejamento e elaboração, retirando da agenda os processos de acompanhamento e avaliação destas políticas.

As perspectivas que definiram o modelo de educação semipresencial configuraram a implantação de uma educação híbrida pautada em atender a especificidade de expansão da educação superior, consolidando nesta última Portaria 1.498/2018 a concepção de educação híbrida somente como a junção entre momentos presenciais e momentos online. Desta forma, compreendemos que a Portaria nº 1.428/2018 e o último instrumento de avaliação da educação superior publicados em 2017, indicam uma definição sobre o modelo semipresencial de ensino como um ajuntamento de disciplinas online e presencial, impossibilitando que os professores estabeleçam práticas consonantes com o conceito de educação híbrida estabelecida neste trabalho. O instrumento de avaliação irá dificultar consideravelmente qualquer proposta curricular neste sentido, já que avalia especificamente a ação do tutor e afasta a educação superior pública de pensar currículos e programas de cursos que tenham uma perspectiva mais inovadora do ponto de vista da educação híbrida, já que as instituições desta natureza não preveem a contratação específica de tutores.

Sendo assim, iniciativas inovadoras pautadas na concepção da educação híbrida apresentada neste trabalho e endossada por outros autores (LENCASTRE, 2013; DA SILVA, 2016; DA SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017) como uma alternativa de atualização de práticas pedagógicas que visam ampliar, aprofundar e ressignificar o conhecimento construído na formação inicial dos alunos serão paulatinamente enfraquecidas, em razão de possível queda nas notas dos cursos que aderirem a esta concepção educativa.

7 Referências

ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). **Censo ABED**. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf Acesso em 14 jul. 2019

ALONSO, Kátia Morosov. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD**: dinâmicas e lugares. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>. Acesso em: 28 jul. 19.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 10 jul. 2019

_____. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm Acesso em 12. jul.2019.

_____. **Portaria MEC nº2.253, de 18 de outubro de 2001.** Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001/> Acesso em 15. jul. 2019

_____. BRASIL. Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.** Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf> Acesso em: 15. jul. 2019.

INEP - MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira). **Instrumento de avaliação de cursos de graduação:** Presencial e a distância - reconhecimento renovação de reconhecimento. Brasília/ DF. Outubro, 2017.

LENCASTRE, José Alberto. Blended Learning: a evolução de um conceito. In: MONTEIRO, Angélica; MOREIRA, J. António; ALMEIDA, Ana Cristina; LENCASTRE, José Alberto (coords.). **Blended learning em contexto educativo:** perspectivas teóricas e práticas de investigação. 2.ed. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2013. p. 19-32.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2013.

_____. Daniela da Costa Britto Pereira. **Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012.** Produto 02, 2014. Projeto Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16510&Itemid Acesso em: 10 jul. 2019.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas públicas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes. v. 27, n. 94, 2006, p. 47-69.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

RIPLEY, Randall B. **Stages Of The Policy Process.** In: MCCOOL, Daniel C. Public Policy Theories, Models, and Concepts: An Anthology. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. **Políticas públicas.** São Paulo: Publifolha, 2011.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. **A invasão silenciosa da EAD nos cursos de graduação presenciais no Brasil:** questões de gestão e avaliação. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-15, 2014.

SILVA, Michele Rejane Coura da. **Ensino híbrido nos cursos de graduação presenciais das universidades federais:** uma análise da regulamentação. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

SILVA, Michele Rejane Coura da; MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia Morosov. Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, p. 95-117, 2017.

ESTADO DO CONHECIMENTO DA ANPED NACIONAL (2013 -2017) DO GT-05 - ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL: ETAPA INICIAL DA PESQUISA

Andrea Maria Capalbo Pereira
amcpereira31@gmail.com
Nadia Bigarella
nadia@ucdb.br

Resumo: Este artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem como objetivo apresentar o levantamento dos trabalhos publicados no Grupo e Trabalho, GT05 - Estado e Política Educacional, nas três últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, que correspondem aos anos 2013, 2015 e 2017, nas cidades de Goiânia/GO, Florianópolis/SC e São Luís do Maranhão/MA. A investigação consistiu em noventa e oito trabalhos pesquisados, que envolveram pôsteres, minicursos e comunicações orais, que serviram para a construção das tabelas e gráficos. Esse tipo de análise nos esclarece as temáticas mais pesquisadas, em um determinado período, os referenciais teóricos que fundamentaram para as investigações e a metodologia mais utilizada, permitindo saber o que os outros pesquisadores publicaram e quais as temáticas que ainda precisam ser abordadas. Também, amplia o horizonte do pesquisador a respeito do problema que pretende investigar, mostra o interesse em outros pesquisadores, ajudando o mapeamento das discussões já existentes a respeito do objeto estudado. O estado do conhecimento é um norteador da investigação, dá a dimensão das análises relacionado ao objeto pesquisado, marcando passagens e mostram possibilidades/incoerências no desenvolvimento de estudo.

Palavras-Chave: Levantamento bibliográfico. Estado do conhecimento. Estado e Política Educacional.

1 Introdução

O artigo a seguir faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem como objetivo apresentar o levantamento dos trabalhos publicados no Grupo e Trabalho, GT05 - Estado e Política Educacional, nas três últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que correspondem aos anos 2013, 2015 e 2017; respectivamente nas cidades de Goiânia/GO, Florianópolis/SC e São Luís do Maranhão/MA.

Entende-se que o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, com base no conceito de Romanowisk (2006.p. 38), que explica que o Estado da arte pode ser entendido como uma “[...] contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento[...], uma vez que este contribui para a identificação de “[...] aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação [...]”, bem como para identificar experiências inovadoras que mostrem “[...] alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

A escolha do tipo de pesquisa do estado do conhecimento permite coleta de informações de um banco de dados com elementos organizados que facilitam a análise a respeito do tema, autor, instituição, agências financiadoras, região, palavras-chave, gênero do autor, foco de estudo, tipo de pesquisa/metodologia, abordagem teórica, referencial teórico e recorte temporal.

Foram pesquisados noventa e oito trabalhos, que envolveram pôsteres, minicursos e comunicações orais, que serviram para a construção das tabelas e gráficos. Com os resultados analisados pode-se ter conhecimento dos temas mais pesquisados, dos referenciais teóricos que serviram de fundamentação para as investigações, que tipo de metodologia contribuiu melhor para a obtenção das informações, possibilitando a percepção do que os outros pesquisadores publicaram e quais as temáticas que ainda precisam ser abordadas.

2 Levantamento de dados bibliográficos

A 36ª reunião da ANPEd aconteceu de 29 de setembro a dois de outubro 2013, no Campus Samambaia/UFG, na cidade de Goiânia, com o tema “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais”, cuja coordenadora do GT05 foi Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Na Conferência foram exibidos 22 trabalhos, sendo 17 comunicações orais, quatro pôsteres e um minicurso. 17 foram elaborados autoras e cinco autores e entre eles, três trabalhos em duplas. Apenas cinco trabalhos foram financiados, sendo dois pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e um pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A região Sudeste apresentou 13 trabalhos, entre eles os três pôsteres e um minicurso. Por conseguinte, a região Centro-Oeste, expôs quatro trabalhos, sendo um da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), de autoria de Maria Verônica de Souza e coautoria de Regina Teresa Cestari de Oliveira, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). As Regiões Nordeste e Norte compareceram com dois trabalhos, cada uma. A Região Sul não teve participação no GT05 dessa 36ª ANPEd.

As palavras-chave mais citadas coincidem com os focos abordados, como “Gestão” que pode ser observado em pelo menos cinco trabalhos; três trabalhos sobre “Política Público Privada”, que se vincula a Regime de Colaboração, Iniciativa Privada, Terceiro Setor; “Plano Nacional de Educação” e “Programas”, como Programa de Capacidade de Gestores (PROGESTÃO), Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) Programa Unificado da Juventude (PROJOVEM), Educação na Veia (NAVE) além da preocupação com a “qualidade do ensino”, a formação “Docente” e do “Direito a Educação Básica” e “Ensino Médio”. Vê-se uma grande preocupação com as ideias do Plano Nacional de Educação que se iniciou em 2011.

Cinco trabalhos tiveram a abordagem quali/quantitativa e 16, foram elaborados a partir de abordagem qualitativa e apenas um trabalho teve abordagem quantitativa. Quanto aos objetivos, pode-se ver verbos como: analisar, compreender, abordar, apresentar, identificar ou problematizar todos os temas enfocados. Quase a totalidade dos autores encontrou seus argumentos durante suas pesquisas bibliográficas e documentais, todavia, apenas quatro referiram seus teóricos nos resumos analisados. Não foi possível captar a titulação dos autores, no entanto, o recorte temporal variou entre [1988 - 2012], portanto, ano anterior a essa Reunião.

O trabalho encomendado, “o professor como intelectual estratégico na disseminação da nova Pedagogia da Hegemonia”, de autoria de Maria Wanderley Neves, da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

A 37ª reunião da ANPEd ocorreu entre os dias quatro a oito de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Flórida-

nópolis, cujo tema foi “Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”. A coordenação do GT05 continuou sob a responsabilidade de Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, professora doutora da UFMS.

Foram apresentados trinta trabalhos de comunicações orais, onze pôsteres e um minicurso, sendo, dezenove da Região Sudeste, três da Região Nordeste assim como três da Região Sul. O Centro Oeste compareceu com dois e o Norte com um. Dentre eles 23 foram financiados pelos seguintes órgãos:

- CAPES -11 trabalhos
- CNPq - 4 trabalhos
- FAP/ESP/ERJ/MIG - 8 trabalhos

Continuamos a perceber que o número de autoras sobressai a de autores, sendo que há 29 trabalhos realizados por mulheres, sete, por homens e ainda sete preparados por duplas.

Quanto às palavras-chave mencionadas nessas pesquisas, percebeu-se uma grande diversificação de temas, além da repetição de alguns da edição anterior da ANPEd. Por meio do “Foco de Estudo” foi possível identificá-los: Federalismo, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Homeschooling, Movimentos Sindicais, Sistema Apostilado de Ensino, Ensino Religioso, entre outros, sendo que a metade dos estudos foi elaborada por meio da abordagem teórica quali/quantitativa e a outra metade, por abordagem qualitativa.

Percebeu-se que as pesquisas acima relacionadas, obtiveram maiores registros bibliográficos com pesquisas históricas e conceituais. O recorte temporal não é tão presente quanto da Conferência anterior, todavia se estabeleceu um período-tempo entre 1989 a 2013. O trabalho encomendado foi o de Carlos Roberto Jamil Cury: “Os desafios e as perspectivas do regime de colaboração e do regime de cooperação no sistema nacional de educação”, um dos temas bastante abordado nessa reunião.

A 38ª reunião Nacional da ANPEd, realizada entre os dias 1 a 5 de outubro de 2017 na UFMA, em São Luís do Maranhão. Teve como coordenadora: Theresa Maria de Freitas Adrião, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e vice-coordenadora: Luciana Rosa Marques, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) cujo tema foi “Democracia em Risco - a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”, com a contribuição de trinta trabalhos de comunicação oral, três pôsteres e 1 minicurso, com representantes das cinco Regiões Brasileiras no seguinte posicionamento:

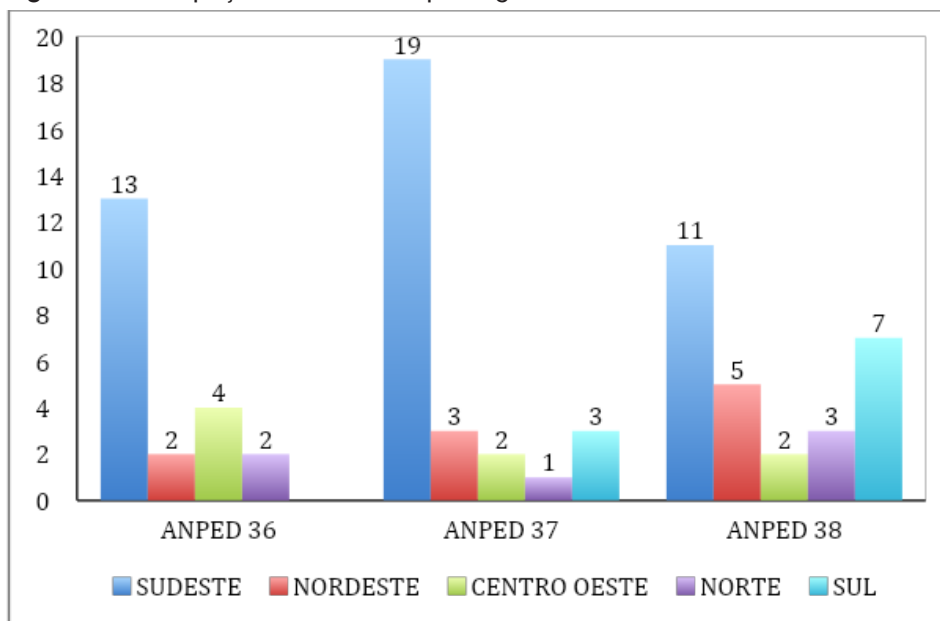
- Sudeste - 12 trabalhos
- Sul- 11 trabalhos
- Nordeste - 5 trabalhos
- Norte - 3 trabalhos
- Centro Oeste - 2 trabalhos

Dentre eles, 18 foram de autoria feminina, oito, masculina e oito foram elaborados a quatro mãos, dos quais dezessete apoiaram-se na abordagem quali/quantitativa e nove, qualitativa, além das abordagens sócio críticas e explicativas. Não foi disponibilizado o referencial teórico em muitos resumos, e o recorte temporal não foi analisado nesta ANPEd.

As pesquisas estiveram focadas à Gestão Escolar, Política Público-Privada, Planos e Projetos, Qualidade, Avaliações e ainda, Tecnologia, Análise de GTs entre outros que puderam ser captados pelas “Palavras-Chave” e “Focos de Estudo” e os “Objetivos” continuam sendo os de verificar, analisar, abordar, demonstrar resultados. Entre todos os temas, apenas dez foram financiados pela CAPES, CNPq, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal - Governo de Brasília (FAP-DF).

A análise do GT05 - Estado e política educacional, nas três últimas Conferências Nacionais e bienais da ANPEd, revelou, conforme demonstra a figura 1, que ocorreu uma maior participação dos pesquisadores da região Sudeste nas 36ª e 37ª reuniões da ANPEd. Todavia, na 38ª Conferência Nacional, adveio uma diminuição de participantes do Sudeste, talvez pela distância da reunião realizada em São Luís do Maranhão, favorecendo assim outras regiões, que estiveram ausentes, ou pouco representadas, tais como a Norte e a Nordeste. Nessa última reunião, a região Sul teve uma significativa participação, com sete trabalhos apresentados, após sua ausência na Conferência de 2013 e ter participado com três trabalhos no ano de 2015.

Figura 1- Participação de trabalhos por região brasileira



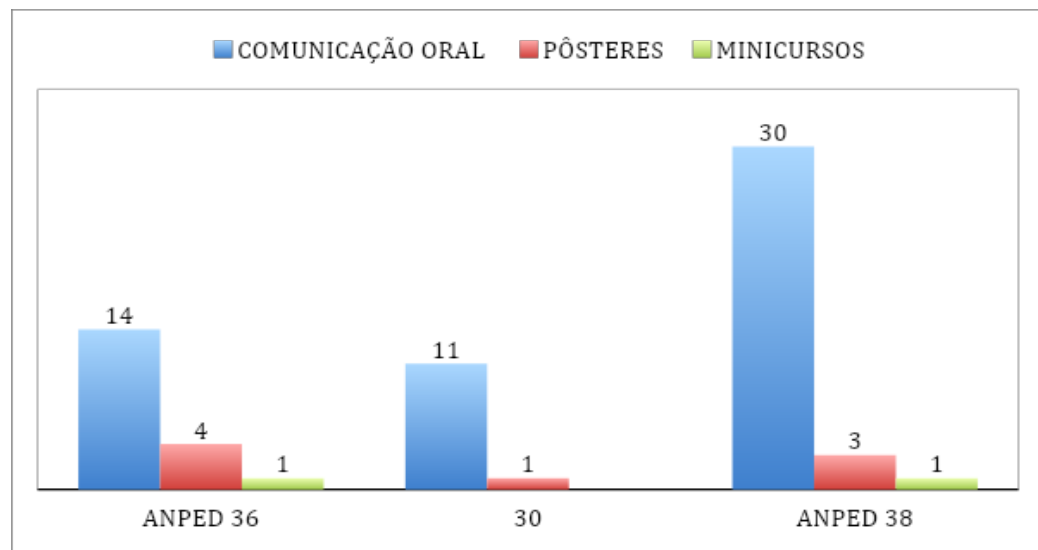
Fonte: elaborado para esta pesquisa com base nos dados da ANPEd.

A Região Nordeste ampliou suas exposições entre 2013 a 2017 e a Região Centro Oeste, recuou 50% em relação a 2013.

De acordo com os dados coletados, é visível a importância da ANPEd de 2015 para os pesquisadores relacionados ao GT05, uma vez que houve um aumento de financiamentos que saltou de cinco para treze, o que causa um maior estímulo a novas pesquisas. Esse fato também pode ser consta-

tado na figura 2, que demonstra que os números de trabalhos apresentados se mantiveram estáveis, porém, chegou a maior participação de todas as regiões brasileiras, tanto nas comunicações orais, quanto os pôsteres, os minicursos permaneceram na mesma média, conforme apresenta a figura a seguir.

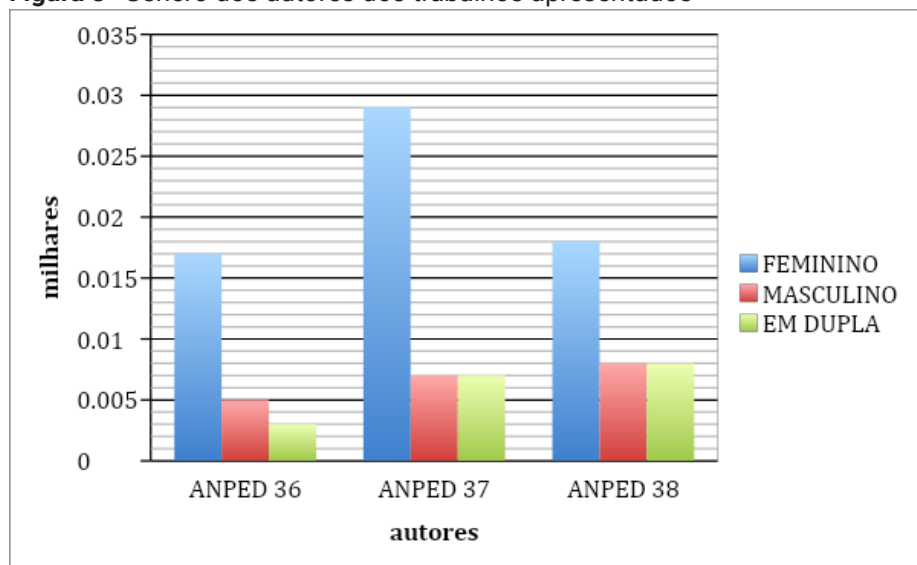
Figura 2- Modelo de trabalhos apresentados



Fonte: elaborado para esta pesquisa com base no banco de dados da ANPEd

A figura 3 demonstra que o número de autores participantes são mulheres, superando o número de mulheres que participaram da reunião de 2015. Isso confirma os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2012), que revelam que as mulheres são a maioria dentro do universo acadêmico. A mesma figura também mostra o aumento muito tímido de autores do sexo masculino nas três últimas reuniões.

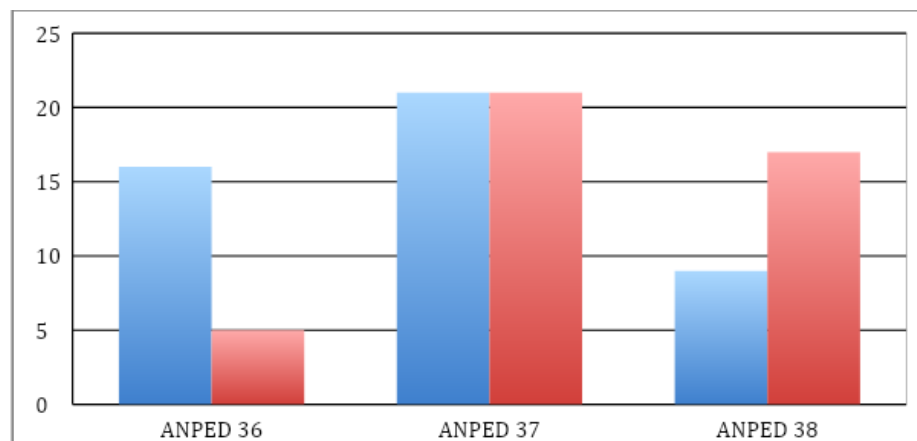
Figura 3- Gênero dos autores dos trabalhos apresentados



Fonte: elaborado para esta pesquisa com base no banco de dados da ANPEd

A figura 4 explicita a ampla diferença entre trabalhos de abordagem qualitativa e quali/quantitativa na reunião 36ªANPEd em relação aos anteriores. Nas reuniões 37ª e 38ªANPEd a quali/quantitativa prevaleceu. A justificativa desses achados dessa pesquisa, que podem ou não, levar os pesquisadores a outros contextos. Essa outra forma de empiria pode assemelhar-se a uma tentativa de construir com outros olhares para as pesquisas no campo educacional, mais dedutiva e/ou indutiva, com dados empíricos.

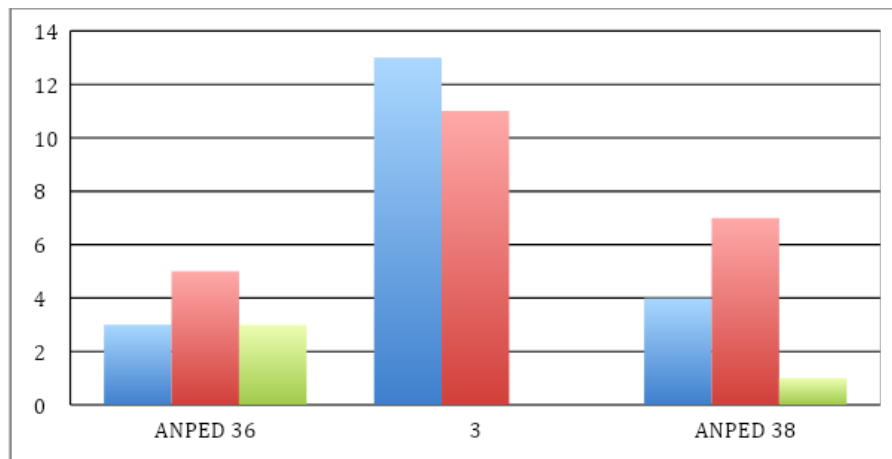
Figura 4- Abordagem Teórica



Fonte: elaborado para esta pesquisa com base no banco de dados da ANPEd

No corpus de análise composto por noventa e oito trabalhos, publicados nas três últimas reuniões da ANPEd, identificamos que a temática “gestão da educação escolar” foi a mais discutida, seguida de artigos, que de alguma forma, analisavam algum projeto, programa ou plano de educação. Depois desses, a análise mostrou outras temáticas que se destacaram, tais como: parceria público-privada, avaliações educacionais e em larga escala e direito a educação. Também, apesar de aparecerem em menor número, notou-se outras discussões no campo das políticas educacionais que envolvem as temáticas tais como: homeschooling, ensino religioso nas escolas públicas. Confira a figura 5.

Figura 5 - Foco de Estudo



Fonte: elaborado para esta pesquisa com base no banco de dados da ANPEd

Com base no levantamento de dados sobre os trabalhos apresentados no GT 05 da Anped Nacional, no período de 2013 a 2017, referentes as reuniões 36ª, 37ª e 38ª, pode-se depreender que os artigos apresentaram temas atuais, tendo como pano de fundo os contextos político, social e econômico do país.

Os artigos apresentam análises críticas. A introdução situa o contexto, define os objetivos do artigo e, geralmente, descrever sucintamente o conteúdo que será descrito no texto. Alguns artigos que demonstram a necessidade de encontrar soluções para a problemática pesquisada, outros enfatizam a necessidade de proteger a educação como um direito social para todos os cidadãos, para tanto fazem, geralmente nas considerações finais, defesa da escola pública e gratuita.

3 Considerações finais

Esta pesquisa sugere que, com base nesse levantamento, apresente-se uma reflexão sobre o vivido e no reconhecimento da importância de uma pesquisa tipo estado do conhecimento para a formação de pesquisadores, é de suma importância para o encerramento deste artigo.

Desta forma, entender o conhecimento produzido no campo da educação como uma produção histórica por pesquisadores que ocupam um espaço, datado, em um determinado campo de pesquisa é uma condição importante para o entendimento de que esses levantamentos são exercícios instrumentais e formativos que fortalecem a constituição dos investigadores, pois os ajudam a ter um olhar mais apurado a respeito do que está sendo discutido na comunidade acadêmica.

O percurso de uma pesquisa como esta, que exige registro, categorização, conceitos claros colabora na trajetória investigativa de pesquisador, pois exige que este tenha organização de pensamento, espaço e tempo determinados e um corpus de análise constituído a partir duma produção válida de pela comunidade acadêmica e/ou pelo banco de dados validados pelos governos, tais como as agências de avaliações e de financiamentos dos programas de pós-graduação stricto sensu.

Assim, pode-se afirmar que esse tipo de pesquisa amplia a visão do pesquisador a respeito do problema que pretende investigar, pois lhe dá o conhecimento da sua temática, o quão esta temática vem despertando interesse em outros pesquisadores, ajudando o mapeamento das discussões já existentes a respeito do objeto estudado.

Como etapa inicial da pesquisa de mestrado e/ou doutorado, o estado do conhecimento é um balizador da investigação, pois dá a dimensão das pesquisas que abordaram e abordam o objeto de pesquisado, apontando caminhos, delineamento que mostram possibilidades/impossibilidades no desenvolvimento de estudo.

4 Referências

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Trabalhos Apresentados no GT 5 (2013-2017)**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acessado entre [maio-jun.] 2019

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**, Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set. /dez. 2006

SOUZA, Maria Verônica de. **A CONAE 2010 e os apontamentos para carreira docente**. 3 . ANPED. Disponível em:<<http://36reuniao.anped.org.br>>. Acessado em 30 maio 2019.

ENSINO DE CIÊNCIAS E ESTUDANTES SURDOS – LINGUAGENS E ARTICULAÇÃO PROFESSOR-INTÉRPRETE

Nelson Dias
nelsonufms@hotmail.com
Alexandra Ayach Anache
alexandra.anache@gmail.com
Ruberval Franco Maciel
ruberval.maciel@gmail.com

Resumo: Esse artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento. Este texto traz reflexões sobre o ensino de ciências e estudantes surdos, o foco de discussão perpassa pela utilização de diversas linguagens e a interação entre os profissionais que atuam no processo de ensino aprendizagem com estudantes surdos no ensino regular: professor e intérprete de Libras. O objetivo de nosso estudo é justamente explorar os limites dentro do aspecto de acessibilidade linguística desses estudantes, ou seja, a utilização de linguagens que emergem da interação das línguas envolvidas, a Libras e a Língua Portuguesa. O levantamento de dados é bibliográfico, com pesquisa por literatura no banco de dados da Capes. As pesquisas demonstram vários limites na educação dos estudantes surdos no aspecto de utilização de outras linguagens que poderiam contribuir no processo ensino aprendizagem desses sujeitos. Outra questão levantada é o distanciamento entre os profissionais, professor e intérprete, no contexto educacional, estes atuam de forma desarticulada criando duas aulas diferentes no mesmo espaço.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Estudantes Surdos. Linguagens.

1 Introdução

Por que discutir sobre surdez, língua e linguagem na área de estudos das Ciências da Natureza? A princípio pode-se pensar que nessa área, por se tratar de física, química ou biologia, não se discutem aspectos da língua ou questões relacionadas à surdez, se fossemos analisar apenas dessa forma, de fato estaríamos corretos e não caberia discuti-las. Entretanto se pensarmos em educação básica, os estudantes surdos e ouvintes têm contato com várias áreas do conhecimento, e, esses conhecimentos são abordados utilizando duas línguas: LIBRAS e Língua Portuguesa.

Nesse sentido podemos fazer um elo entre surdez, língua, linguagem e ensino de ciências, afinal, existem muitos surdos matriculados no ensino comum. Podemos ampliar os conceitos a serem apresentados com outros elos, como: inclusão, acessibilidade, direito linguístico, política linguística, planejamento, adaptações metodológicas, avaliações, justiça social e dentre outras que podemos citar. Pois, estamos falando não só de ensino de ciências, mas sim, de Educação.

Outro fator que destaco é a pouca produção científica entre ensino de ciências e estudantes surdos. Vários questionamentos ficam abertos para debates quando tocamos nessa temática, por exemplo: Como ensinamos conceitos técnicos da Biologia, nomes científicos que envolvem afixos e sufixos das línguas gregas e latinas? Como explicamos, por exemplo, o ciclo reprodutivo das briófitas e pteridófitas que apesar de terem proximidades evolutivas possuem ciclos e nomenclaturas totalmente diferentes? Ainda mais, como avaliamos se de fato esses conteúdos foram compreendidos pelo estudante, se na maioria das vezes as avaliações são em sua segunda língua? Como esses estudantes podem participar de apresentações de trabalho em grupo? De que forma minhas adaptações metodológicas o incluem no processo ou o excluem mais ainda?

Esses questionamentos abrem leque para diversas discussões, o que vamos trazer nesse texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamentos sobre ensino de ciências e estudantes surdos. O objetivo desse trabalho é discutir e problematizar o uso de diversas linguagens e a relação professor e intérprete de Libras no ensino de ciências com estudante surdos.

2 A translinguagem e educação bilíngue

Para fundamentar nosso percurso metodológico usamos o suporte teórico da translinguagem. Nesse sentido, translinguagem é uma prática em um processo dinâmico na interação entre sujeitos bilíngues, é o “uso integrado de diferentes linguagens e variedades de línguas, entretanto, mais importante, um processo de construção de conhecimento que vai além da (s) língua (s)” (WEI, 2017, p. 15).

Nesse sentido, buscamos em Canagarajah (2013) a explicação sobre a interação entre comunidades bilíngues, por meio do que ele chama de “zonas de contato”, faz com que um novo repertório comunicativo seja construído nessas comunidades, pois, estão abertas a negociação, são essas estratégias que garantem a comunicação. É nesse sentido que a inserção do prefixo **trans** no conceito linguagem nos traz a possibilidade de refletir que o processo de negociação não é estático e novas configurações na linguagem desses sujeitos surgirão.

São essas negociações que pretendemos discutir quando falamos de educação bilíngue com os estudantes surdos, ampliar o canal de comunicação, produção de conhecimento utilizando para isso too o repertório linguístico desses estudantes, seja vídeos, imagens, gráficos, língua de sinais, língua portuguesa escrita, enfim, essas translinguagens poderão ampliar possibilidades de estratégias pedagógicas no ensino de ciências.

3 Procedimentos Metodológicos

Realizamos um levantamento das produções acadêmicas em três ambientes diferentes de banco de dados. Utilizamos o banco de dados de Teses e dissertações do portal Capes com os seguintes descritores: “ensino de ciências”, “surdo”, “inclusão”. Filtramos a busca por área de conhecimento “Ensino de Ciências”, ferramenta disponível no próprio sistema. O filtro selecionou 249 trabalhos, entretanto, observamos que as pesquisas selecionadas não eram apenas relacionadas com estudantes surdos e nem com ensino de ciências, as temáticas eram variadas, como: ensino de matemática com estudantes cegos, baixa visão, ensino de química, física, ensino de matemática com estudantes surdos. Então, realizamos uma segunda filtragem, manual, pelos títulos de cada trabalho encontrado. Desses 249, apenas quatro dissertações relacionavam o ensino de ciências com estudantes surdos. Para ampliar nossa busca, utilizamos os mesmos descritores na pesquisa por artigos nos periódicos Capes, reunimos 6 textos com a temática proposta.

Após leituras desses textos, realizamos sistematização e 2 eixos de discussão para esse artigo:

- Linguagem, surdo e ensino de ciências;
- Intérprete e o professor de ciências.

4 Linguagens e o ensino de ciências com estudantes surdos

Sobre as conexões que mencionamos nos primeiros parágrafos, percebemos que poderíamos realizar diversas outras, entretanto, o que vale aqui é refletir a possibilidade de envolvê-las para que possamos de fato promover inclusão, acessibilidade e garantir o direito que muitas vezes são negligenciados pelo próprio sistema educacional, fato esse relatado por Silva e Gomes (2016) em sua pesquisa sobre “O ensino de ciências para surdos através das publicações do INES” para os autores

Observa-se que poucos são os estudos da área de ensino de ciências voltados para a educação que contemple os estudantes surdos, sendo ainda hoje devido a diversos fatores, negligenciado o acesso dos surdos ao conhecimento científico. Um reflexo deste panorama é a ausência de teses e dissertações sobre as temáticas [...] (SILVA; GOMES, 2016, P. 5427)

Vale ressaltar que o trabalho discutido por Silva e Gomes (2016) é sobre as publicações realizadas pelas revistas da editora INES (Instituto Nacional dos Surdos) a maior referência de educação de estudantes surdos no Brasil. Os autores fizeram uma triagem de 3 revistas da editora em um período de 2009 a 2015 e encontraram cinco artigos que possuíam descritores SURDO e ENSINO DE CIÊNCIAS. Esses autores indicam uma escassez em:

Metodologias, glossários e materiais para o ensino de Ciências e nos convida a investir esforços para o desenvolvimento de novos estudos que se reflitam em estratégias e metodologias que viabilizem melhorias no cenário da educação de surdos (SILVA; GOMES, 2016, p. 5430).

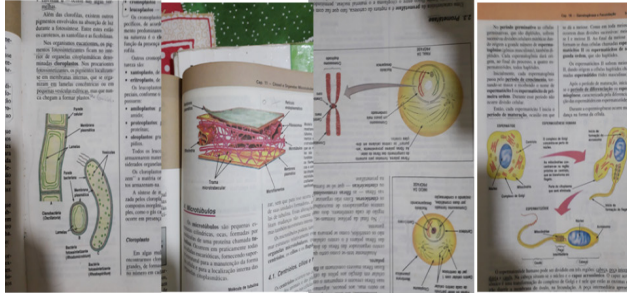
Nessa pesquisa os autores discutem que a datilologia, leitura labial, oralidade, são ineficazes no ensino de ciências com estudantes surdos, a afirmação que os autores utilizam é que falta domínio no uso da Libras no contexto de sala de aula e por isso os conceitos da área não são absorvidos pelos surdos. Nesse ponto, questionamos: Será que esses recursos não são eficazes por não conhecermos nosso público? Afinal, para um surdo oralizado a leitura labial pode contribuir no processo, para um surdo com proficiência na Língua Portuguesa, a datilologia também pode ajudar a compreender os conceitos e explicações do conteúdo. O uso desses recursos pode aumentar o domínio/fluência na Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa, pois, fomentará a busca pela escrita e pelo sinal relacionado a cada conceito apresentado.

Nesse elo entre Ensino de Ciências e estudante surdo, aproveitando a discussão sobre os recursos de outras linguagens citada anteriormente, um ponto que chama atenção é a exploração dos recursos visuais que a disciplina de Ciências pode oferecer, afinal, a forma de linguagem que mais explorada nos livros didáticos nessa disciplina é a visual. Modalidade que é usado pela própria Libras, por esse motivo, ciências da natureza, linguagem e surdez estão intimamente ligadas. Estudantes surdos possuem língua, linguagem e cultura diferente dos estudantes ouvintes, e, mesmo tendo o direito a uma educação bilíngue estas e outras disciplinas são ministradas exclusivamente na língua majoritária, principalmente em linguagem oral e escrita excluindo o surdo nesse processo.

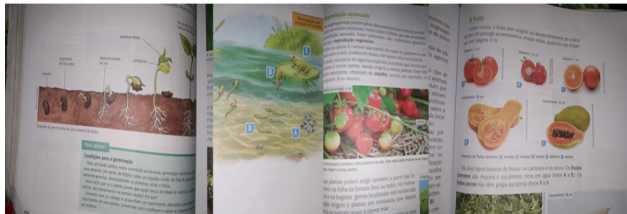
Se observarmos qualquer livro didático de Ciências ou de Biologia em quase todas as páginas há uma ilustração relacionada a cada conteúdo. Para usar como exemplo trago algumas imagens de livros de Ciências do Ensino Fundamental e Médio.

Figura 1. Imagens de livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental e Médio

A - Livro Ensino Médio



B - Livro Ensino Fundamental



Fonte: Organizado pelo autor, 2019

A imagem pode ser usada como suporte na aprendizagem não só dos conteúdos, mas também dos sinais específicos da Libras e na ampliação do vocabulário da própria Língua Portuguesa. O fato de terem muitas imagens no material didático não isenta o professor explorar outras imagens relacionadas ao conteúdo que está lecionando. Tomando como exemplo frutas, este poderá levar imagens de frutas da região em que os alunos estão inseridos, frutas que mais tem incidência naquela localidade em determinada época do ano. Isso poderá despertar a curiosidade dos sinais das frutas da região.

De fato existe uma dificuldade dos professores em procurar metodologias que possam usar em sala de aula com surdos e ouvintes, apesar de usarmos como exemplo um conteúdo como as frutas, que podem ser utilizadas pelas imagens do livro didático ou imagens das frutas da região, algumas questões na elaboração de um planejamento devem ser consideradas, como: acesso à tecnologia/recursos na escola (internet, computadores, câmera digital, impressora, projetor, sala com iluminação adequada para a projeção), quantidade de turmas que o professor possui, quantidade de alunos por turma; hora atividade para planejamento.

Esses pontos citados podem ser considerados como um fator que dificulta dinâmico laboral, mas a questão central ainda é a metodologia. Afinal, as metodologias vão além de utilização de recursos, questão discutida por Reis e Silva (2012) em que a motivação da pesquisa fora exatamente a dificuldades dos professores nas aulas com estudantes surdos.

O motivo da pesquisa se deu pelo fato de os professores da área das ciências naturais encontrarem bastantes dificuldades para desenvolverem seus trabalhos com alunas portadoras de necessidades auditivas [...] Tais dificuldades também perpassam o trabalho da intérprete que atua juntamente com os professores [...] (REIS; SILVA, 2012 p. 244).

O trabalho intitulado "O ensino das ciências naturais para alunos surdos: concepções e dificuldades dos professores da escola Aloysio Chaves – Concórdia/PA" traz muitas questões e discussões relacionadas com a dificuldade dos professores com os estudantes surdos. Um dos pontos que chama a atenção, na entrevista que os pesquisadores realizam com o professor de biologia, é a dificuldade na explicação dos conteúdos mesmo com o uso da imagem.

Professor Biologia: Dificuldade de comunicação, como não tenho domínio e nem conhecimento algum sobre Libras, fica difícil agente dar uma aula e até gesticular os símbolos da biologia, **porque tem muito desenhos em biologia**, então tu vai trabalhar célula, fica difícil, **a não ser por meio da escrita** mesmo, não tenho uma outra forma de trabalhar com ela, sinto uma dificuldade imensa, porque a gente não sabe se elas estão entendendo ou não. Eu não consigo entender nada do que elas dizem (REIS; SILVA, 2012 p. 246) **(Grifos nossos)**.

Nesse fragmento o professor cita a dificuldade de utilizar a imagem, pois não sabe "gesticular os símbolos da biologia", nesse caso, os sinais (da Libras) do que ele pretende ensinar. Entretanto, ele mesmo nos dá indícios de como trabalhar a imagem com os estudantes surdos com a seguinte frase: "a não ser por meio da escrita". Ou seja, a imagem por si só não é o suficiente para dar a compreensão dos conteúdos, mas sim, seguidas de explicações com escrita e traduções em Libras pelo intérprete. O uso dessas diferentes linguagens possibilita que o estudante compreenda a explicação dos conteúdos.

As pesquisadoras Reis e Silva (2012) fornecem pistas para que possamos avançar na questão que envolvem o ensino de ciência e a utilização de várias linguagens no processo ensino aprendizagem dos estudantes surdos, uma vez que em suas considerações finais apontam que:

Há uma necessidade de se **repensar o ensino de ciências** para diversidade, é preciso que se considere a necessária **adaptação das atividades desenvolvidas numa perspectiva bilíngue**, garantindo assim uma educação igualitária, com **metodologias e estratégias** adequadas **que favoreça a aprendizagem no ensino de ciências** para alunos com necessidades auditivas (REIS; SILVA, 2012 p. 249) **(grifos nossos)**

As autoras questionam a forma como a educação bilíngue do surdo está ocorrendo, pois, apesar de se apresentar de acordo com o decreto 5626/05 que garante a educação do surdo com o intérprete em sala de aula, fica claro que só adicioná-lo nesse contexto não é o suficiente. Afinal, as estratégias e metodologias vão ser elaboradas pelo professor de ciências e para isso ele precisará conhecer como seu aluno aprende, quais linguagens são mais adequadas para serem utilizadas. Quando as autoras citam "adaptações das atividades desenvolvidas numa perspectiva bilíngue" questiono se isso já não acontece, pois percebemos que o professor de biologia utilizou um modelo que utiliza sinais, imagens e escrita, entretanto ficou resistente com a ideia de utilizá-los. O que percebemos é que as línguas e suas respectivas linguagens estão sendo utilizadas de forma isoladas. Nesse sentido, para nós, "adaptação de atividades desenvolvidas numa perspectiva bilíngue" é utilizar as duas línguas concomitantemente com suas diversas linguagens conhecendo a realidade dos estudantes, sua cultura e sua inserção social.

Partindo dessa discussão e lendo a pesquisa de Queiroz e seus colaboradores (2010) percebemos que estes avançam na ideia de utilização de outras linguagens no processo de ensino aprendizagem com estudantes surdos, pois, para estes autores apenas a utilização da língua portuguesa "o aprendizado não ocorre ou, incide de forma precária, sobretudo quando os professores recorrem somente à língua portuguesa para intermediar a apresentação da cultura científica" (QUEIROZ et al., 2010, p. 3).

Estes autores consideram e defendem que a principal via de acesso ao conhecimento para os estudantes surdos seja pela língua de sinais associados com recursos visuais para dar apoio na compreensão dos conteúdos, conforme citado no trecho a seguir:

A utilização da Libras demonstrou ter conseguido maior acesso ao processo de significação conceitual nas aulas de Ciências/Química já que permitiu aos surdos exposição mais detalhada e estruturada dos conceitos apreendidos, principalmente por recorrer a associação desta língua à recursos visuais (QUEIROZ et al., 2010, p. 6)

Analisando a metodologia da pesquisa de Queiroz e seus colaboradores (2010) estes utilizaram uma intervenção pedagógica em um ambiente onde a língua majoritária era a Libras e não a Língua Portuguesa, invertendo a lógica que comumente ocorre em classes de ensino regular. Outro ponto a salientar é que a professora que ministrou as aulas de ciências era bilíngue com apoio de mais duas professoras com formação inicial em Libras e mais os intérpretes para as traduções e interpretações das aulas. Nesse sentido essa prática pode ser considerada como uma prática monolíngue, pois, a língua portuguesa passou a ser usada como um recurso de apoio “como ferramenta na ação mediada” (QUEIROZ et al., 2010, p. 6) para a Língua de Sinais, conforme os próprios autores da pesquisa afirmam.

Salientamos a contribuição dessa pesquisa de Queiroz e seus colaboradores (2010) no reconhecimento de usar diferentes linguagens no apoio para aprendizagem. E, nesse sentido, os autores concluíram que o:

Desenvolvimento da aprendizagem parece ser alcançado se a linguagem escrita for utilizada em conjunto com outras ferramentas de apelo visual (como vídeos, cartazes, experimentos, jogos, apresentação de figuras) funcionando como instruções, pistas para uma melhor compreensão do conteúdo, estabelecendo relações entre o senso comum e o conhecimento científico (QUEIROZ et al., 2010, p. 6).

O desafio que precisamos avançar é a que haja uma profunda reflexão quando pensarmos no contexto da educação em classe de ensino regular. Afinal, a língua portuguesa é a língua majoritária, ou seja, todas as estratégias estão de alguma forma relacionados com a reprodução da modalidade oral-auditiva, por esse motivo precisamos pensar em estratégias onde, tanto Língua Portuguesa e Libras ganhem o mesmo destaque nas aulas de ciências, em que uma língua não fique de recursos para a outras, caso contrário estaríamos reafirmando o processo monolíngue na educação.

5 Intérprete e o professor de ciências

Esse é um grande desafio, haja visto que ainda são comuns a atribuição das estratégias metodológicas para os intérpretes de Libras nas escolas. Fato evidenciado por Ramos, Cardoso e Monteiro (2011) em sua pesquisa intitulada “Ensino de Ciências & Educação de Surdos: Primeiras aproximações de um estudo em escolas públicas através dos intérpretes de Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais” apresentada no evento da ENPEC em 2011. Os autores entrevistaram os intérpretes de Libras sobre as questões metodológicas em sala de aula:

O professor prepara sua aula voltado para seu público ouvinte, mesmo tendo alunos surdos, não faz propositalmente, mas automático e não são preparados para receber esse novo público. Cabendo ao intérprete fazer a adaptação para o aluno surdo. Lembrando que o intérprete não é professor essa adaptação é falha na maioria das vezes. A matéria fica um tanto abstrata pro surdo, tornando o entendimento mais lento e fazendo cair seu desempenho. (RAMOS; CARDOSO; MONTEIRO, 2011, p. 6).

Essa é ainda uma realidade existente em muitas escolas com estudantes surdos. O problema maior é que os intérpretes acabam assumindo essa função constantemente. Lacerda (2015) corrobora essa informação em um de seus trabalhos, a autora ao realizar entrevistas com intérpretes estes relatam que suas funções ultrapassam àquelas relacionadas a traduzir e interpretar e por conta disso o surdo ao invés de tirar dúvidas com o professor procura o intérprete para saná-las. Lacerda (2015) ainda menciona que os intérpretes das séries iniciais buscam outros recursos como cartazes e desenhos para poder contribuir no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva encontramos outro problema relacionado ao planejamento didático do professor. Se a aula é preparada para um público ouvinte então é perceptível que a participação dos estudantes nas aulas serão participações apenas de ouvintes. Dúvidas, questionamentos, comentários, leituras, todo o feedback não envolverá todo o conjunto de estudantes surdos, ouvinte, intérprete e professor, mas contemplam participações isoladas ou inexistentes. Isoladas, pois, o surdo questionará o intérprete e este assumirá o processo de ensino. Podemos dizer, segundo o relato desses

autores, que o surdo não faz parte desse ambiente ou pouco participa. Em entrevista com o intérprete Ramos, Cardoso e Monteiro (2011) destacam o seguinte trecho: “Eu noto diferença na participação do surdo em relação aos ouvintes, o surdo não participa tanto quanto os outros.” (RAMOS; CARDOSO; MONTEIRO, 2011, p. 6).

Apesar, do trabalho analisado, problematizar questões de atuação dos profissionais intérprete e professores um ponto que chama a atenção é a proposta que os autores discutem, em suas considerações finais: trabalho em conjunto – Intérpretes e professores. Essa relação entre os dois profissionais precisa acontecer, afinal, um tem o conhecimento da área em Libras o outro o conhecimento da disciplina. O planejamento em conjunto é fundamental, pois propicia a criação de estratégias que possam contribuir no processo ensino aprendizagem tanto de surdos e ouvintes. Para os autores

No caso do espaço escolar, uma formação voltada para a prática pedagógica torna-se pertinente, pois além da tradução do conteúdo das aulas ministradas, estes intérpretes também estão envolvidos no trabalho pedagógico junto aos professores das turmas. Essa formação não pode se limitar à formação inicial, através dos cursos em andamento para a formação desses profissionais, mas também nos espaços escolares com formação continuada para aqueles que já atuam como intérpretes de LP/LIBRAS. (RAMOS; CARDOSO; MONTEIRO, 2011, p. 8).

Essa é uma questão que precisamos **discutir, problematizar e sistematizar**, pois, é a partir do trabalho em conjunto que teremos possibilidades da inserção da Libras e Língua Portuguesa estarem no mesmo espaço com o mesmo valor comunicacional. **Discutir** para que os profissionais (intérpretes e professores) conheçam os limites de cada área, **problematizar**, pois, é preciso compreender quais processos/estratégias/metodologias/recursos e linguagens podem ser utilizadas de forma que garanta o acesso para surdos e ouvintes e **sistematizar**, pois, isso pode tornar-se um sistema didático que pode superar limites da educação bilíngue que até então não foram superados.

Esse é um trabalho que deveria acontecer nas escolas de ensino comum, pois acreditamos que realizar essa proximidade oportuniza, por um lado, o professor de ciências a conhecer aspectos conceituais sobre o surdo, a língua e sua modalidade. Por outro lado, o intérprete, compreender que os conceitos da disciplina de ciências são da mesma forma complexos e o processo de ensino não pode ser assumido inteiramente por ele na sala de aula, pois corre o risco de conceitos da disciplina serem reduzidos nesse processo, conforme Ramos, Cardoso e Monteiro (2011) contribuem:

Os intérpretes vivenciam o desafio de interpretar e ensinar simultaneamente, sem terem competência e a responsabilidade para tal. Os surdos têm muito mais dificuldade de entendimento, então temos que simplificar e explicar em alguns casos várias vezes. (RAMOS; CARDOSO; MONTEIRO, 2011, p. 6,7).

Nesse sentido, enquanto esses profissionais não trabalharem de forma colaborativo, muitos entraves na educação desses sujeitos ainda permanecerão. Manteremos dois modelos de aulas dentro do mesmo espaço e ainda não conseguiremos falar em inclusão e nem relacionar os conceitos que mencionamos nos primeiros parágrafos desses textos.

6 Considerações finais

Esse texto trouxe discussão de dois eixos: linguagens e ensino de ciências e interlocução entre professor e intérprete. Entendemos que num não acontecerá sem o outro. É importante que ambos os profissionais trabalhem na elaboração de atividades e aulas que ampliem e legitimem a utilização de outras linguagens no espaço escolar, espaço esse, que na interação entre os sujeitos, possuem um rico repertório linguístico que transcende um pensamento de que as línguas sejam isoladas.

Nesse sentido, o ensino de ciências, por ser uma disciplina, que pela sua própria modalidade visual e experimental, pode utilizar todos esses recursos que mencionamos na construção e ampliação de sentido dos estudantes surdos e ouvintes que ali estão envolvidos.

7 Referências

BRASIL. Decreto de Lei Nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2005.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 7ªEd. Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUEIROZ, Thanis G.B; Silva, Diego F; MACEDO, Karlla G; BENITE, Anna M.C. **Ensino de ciências/química e surdez: o direito de ser diferente na escola**. XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ) – Brasília, DF, Brasil – 21 a 24 de julho de 2010.

RAMOS, Ana Cristina C; CARDOSO, Sheila P; MONTEIRO, Maria Angela S. **Ensino de Ciências & Educação de Surdos: Primeiras aproximações de um estudo em escolas públicas através dos intérpretes de Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais**. Atas do VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. Disponível em http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0201-1.pdf acesso em 17/07/2018.

REIS, Esilene Dos Santos; SILVA, Lucicléia Pereira da. O ensino das ciências naturais para alunos surdos: concepções e dificuldades dos professores da escola Aloysio Chaves – Concórdia/PA. **Revista do EDICC** (Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura), v. 1, out/2012.

SILVA, Thiago Carlos da; GOMES, Marisa da Costa. **O ensino de ciências para surdos através das publicações do INES**. VI Enebio e VIII Erebio Regional 3. Revista da SBEnBio - Número 9 – 2016.

WEI, Li. **Translanguaging as a Practical Theory of Language**. Applied Linguistics 2018: 39/1: 9–30, Oxford University Press 2017.

TEORIZAR O CONHECIMENTO PARA PENSAR COM OS PÓS-CRÍTICOS: UM PERCURSO PELAS CONCEPÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Silvana Colombelli Parra Sanches
silvana.sanches@ifms.edu.br

Resumo: Neste artigo se objetiva transitar pelo conhecimento produzido no campo da educação em suas dimensões epistêmicas, axiológicas, ontológicas e antropológicas até desembocar nos estudos pós-coloniais ou pós-críticos. Para tanto, trilhou-se pelos caminhos paradigmáticos do racionalismo, empirismo, positivismo, a fenomenologia, o marxismo e, por último, os autores da modernidade/colonialidade em interface com temáticas relacionadas aos projetos, políticas e tensionamentos educacionais hegemônicos e contra hegemônicos em âmbito local, regional, nacional e internacional. Múltiplas identidades requerem um campo empírico não cerceado, este paradigma trabalha com a semântica que o campo empírico oferece. Nele, a subjetividade e o posicionamento político do educador-pesquisador são desejáveis, da mesma forma que o rigor científico. A dimensão epistemológica consiste na crítica ao paradigma cartesiano, à linearidade do conhecimento e a própria unidade epistemológica a ser seguida. Manifesta-se pelo fim das “metanarrativas” e concebe o ser humano ao mesmo tempo integral e diverso. Este panorama possibilitou, não um aprofundamento e sim um percurso fluido e didático pelas perspectivas teóricas que se apresentam a um professor-pesquisador.

Palavras-chave: Educador-cientista. Epistemologias. Cenário social.

1 Introdução

“É, primeiramente, um lugar de luta. Que tem seu início, em sua forma moderna, como uma instituição de portas estreitas: [...] essas portas vão sendo ampliadas pelas lutas sociais, pelas demandas por igualdade.” (SCHILLING, 2019, p. 37)

A epígrafe acima trata do lugar escola. No entanto, poderíamos substituir a palavra escola pela palavra ciência como recurso de reflexão. A ciência também se ampliou em todas as suas dimensões através das lutas sociais e do alargamento das “portas”. É disso que trata este artigo. Um percurso no pensamento científico do campo da educação e sua capacidade de entender a complexidade dos diversos cenários sociais nos quais se insere e produz a si mesma.

A primeira concepção de ciência passa pelo entrelaçamento do racionalismo e empirismo gestados a partir do humanismo renascentista. É preciso considerar que ser antiempirista e anticartesiano não impede de verificar que estes paradigmas iniciais ainda atravessam o processo de produção de conhecimento na atualidade.

Para produzir conhecimento é necessário compreender o conhecimento científico que se tem, e, a partir dele, compreender o próprio fenômeno da educação. Para compreender o conhecimento científico que se tem é necessário saber que se está numa intersecção entre o campo da educação e o campo da ciência. É necessário situar-se, tal qual a auto-etnografia dos estudos pós-críticos: este texto é tecido por uma professora-cientista que

intenta entender a natureza mestiça e poliglota da educação de que fala Cortesão (2012), compreender as riquezas destes estudos e as vulnerabilidades intrínsecas a eles e desvelar seu modo-chave de conhecer/intervir nestes dois campos. Desta maneira, pretende-se aqui realizar uma relação dialógica entre ciência, educação e as vivências micro/macro da professora-pesquisadora como fonte de exemplificação dos saberes. Pavan (2018, p. 1443) ao pensar Paulo Freire, afirma: “A relação dialógica é aquela que inquieta, que desenvolve o senso crítico de ambos, que ajuda a fazer a leitura do mundo” Segue-se então o percurso.

2 O percurso do conhecimento na educação

Martins (2016) considera que o processo de conhecer algo afeta o produto acadêmico, o resultado deste mesmo conhecimento que se quer absorver, se apropriar. A realidade não é evidente, não é aparente de imediato ao pesquisador e os projetos de pesquisa se colocam em permanente diálogo com a realidade. A perspectiva teórica advinda do cristianismo é muito ávida em utilizar a cultura do outro, trazer para si, recontá-la e sair vitoriosa. Santo Agostinho reconta Platão. São Tomás de Aquino reconta Aristóteles. A ciência não se preocupa em sua gênese do pensamento científico com a ética porque a ética na história do pensamento da Europa Ocidental é de ordem do cristianismo e não dela. Descartes em o Discurso do Método deixa claro que não se opõem a Escolástica, não se trata de uma crítica ao pensamento judaico-cristão do medievo, mas uma outra via de construção do conhecimento através da dúvida metódica.

Desta maneira, Descartes (2009, p. 5) expõe sua lógica: “Duvido, logo penso. Penso, logo existo. Também não se pode esquecer que há o pano de fundo da obra o Discurso do Método que é o contexto de Inquisição. Há, assim, a ideia de não brigar com o poder estabelecido. “Bom senso é quando um homem confia apenas em sua própria razão.” (DESCARTES, 2009, p. 24). Hoje vê-se uma pluralidade epistemológica na educação. Através de um mosaico de possibilidades teóricas, é fácil notar a incapacidade do primeiro caminho trilhado, que é a ciência evolucionista, positivista, racional-empirista, de reconhecer outras formas de racionalidade, que não é a quantificável, numérica.

Descartes (2009) reconhece os diferentes costumes mas coloca que o processo de conhecimento é único e indubitável no que diz respeito à ciência, a verdade. São as bases da academia cartesiana. A modernidade como crítica permanente ao passado. Para Descartes: “As opiniões podem ser falsas”. (2009, p. 26): clama por exatidão e neutralidade. A verdade para ele é racional. Para este autor do início do pensamento científico, a ciência vai ser capaz de organizar o mundo sob uma perspectiva racional. Infelizmente, não só a bondade pode se valer da racionalidade, a história provou isso com o desenvolvimento das bases teóricas do racismo: a eugenia, o arianismo. Maior abalo dessa afirmação de Descartes foi a própria emergência do Nazismo. Bauman (2012) coloca que a experiência do holocausto muitas vezes é mostrada sob insígnia da irracionalidade, porém a realidade mostra o contrário. Não foi por acaso que após a segunda guerra e seus horrores no campo da ciência aprovou-se internacionalmente o documento **Ética em pesquisa com seres humanos** e no campo do direito a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

Ao falar da experiência como fonte de validação científica, cita-se aqui David Hume, um dos mais ilustres representantes do empirismo, que afirmava “[...] todo pensamento advém de experimentação”. (2004, p. 36) O inato aqui é sinônimo de original: “[...] as impressões são inatas, as ideias não o são.” (2004, p. 39-40). Ele opunha o conhecimento científico a crença que considerava meras ficções da imaginação. Até hoje há educadores que se perguntam: ao escrever, o ser humano forma uma espécie de unidade? Há algo além do testemunho dos nossos sentidos? É possível chegar ao conhecimento através da relação de causa e efeito? Essas são perguntas que o empirista em questão também se fazia.

O racionalismo e o empirismo originaram o positivismo: a ciência é o único conhecimento válido, objetivo, metódico e preciso. Com relação às forças sociais a partir do pensamento da filosofia positiva comteana, entende Ames (1991), a tarefa da concepção teórica da sociedade é dos sábios e a execução dos industriais, e não menciona a tarefa do povo, que, segundo Augusto Comte, não deve interessar-se diretamente pelo poder político, apesar de ser indispensável sua participação (impossível não lembrar da democracia representativa). Para Comte, reflete Ames (1991), ao povo cabe o interesse em educar-se de forma normativa e trabalhar regularmente. Assim, a ciência justifica a realidade tal qual se apresenta e estabelece com a multidão uma relação pedagógica de professor – aluno, definidora da verdade como instância dogmática.

Cupani (1985) coloca que o positivismo possui características singulares: consagra a ciência como única forma válida de conhecimento. Objetivo, impessoal e metódico, é preciso e se utiliza de linguagem formal e refinamento crítico para revelar suas conclusões, sempre provisórias e substituíveis. Combina raciocínio e experiência, formula leis e teorias através da evolução racional e experimental dos fatos e hipóteses considerando real aquilo que pode ser verificado cientificamente.

Ao considerar que o campo da educação é muito aberto às ingerências externas, sendo a interferência nas políticas públicas educacionais advindas de posicionamentos conservadores, mercadológicos e outros, a concepção positivista imprimiu sua marca no campo da educação. O positivismo não é neutro, desqualifica as outras formas de conhecimento (não-ocidentais) e está a serviço do capitalismo e da burguesia. O ser humano é um ser social, de ação e racional: três dimensões da humanidade. Nosso modelo educativo contemporâneo no Brasil, como por exemplo, a aprovação recente da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, privilegia a razão e deixa de lado a sociabilidade e a percepção da realidade através da experiência/participação de cada estudante no processo de ensino e aprendizagem. É o triunfo do primeiro paradigma científico no campo da educação brasileira contemporânea. Um retrocesso.

De acordo com Martins (2016), o paradigma positivista-cientificista tem em sua dimensão ontológica o nascimento da ciência moderna em oposição à metafísica e entende o real como funcionalista, regido por leis e estabelecido através da harmonia das leis gerais. A dimensão antropológica percebe o ser humano como capaz de dominar o natural e o social e a axiológica leva à racionalidade técnica, humanista e baseada na competência. A dimensão epistemológica pretende neutralidade, objetividade e coleta de dados fidedigna ao método cientificamente orientado a experimentar, observar o objeto e comprovar as hipóteses cuidadosamente formuladas com o fim de validar conhecimentos, prevenir e manipular realidades, sejam elas naturais ou sociais.

Sobre o positivismo, Ames (1991) afirma que a filosofia é a expressão social de um tempo histórico. Pretendê-la universal ao negar-lhe esta determinação histórica a constitui em ideologia de dominação. Não foi por acaso que foi instrumentalizada tão bem pelas elites latino-americanas a fim de construir seus republicanos Estados-nação modernos, reduzindo a importância e a presença de grupos étnicos tão diversos entre si durante o final do século XIX e início do século XX. No Brasil mesmo, a bandeira nacional com o lema ordem e progresso – estática e dinâmica social na filosofia positiva - é a expressão imagética mais significativa do período.

O positivismo transforma sujeito e objeto em entidades pré-existentes. Não obstante, o fenômeno do conhecimento ao ser colocado em análise pede que a figura racional daquele que conhece (são figuras analíticas) se assume em cada um. A cognição é relacional. “Desde esta, a perspectiva fenomenológica, o ato de interrogar está marcado pela relatividade, parcialidade e pela ‘não-isenção.’” (COSTA; LIMA; PEREIRA, 2016, p. 68)

A fenomenologia afirma que os tratados e as narrativas são herméticos, porosos e por isso se atravessam. A natureza é porosa. Aqui inaugura-se uma forma de teorizar que implica a existência individual, as emoções – espécie de tecnologia reativa, astúcia da sobrevivência, sentimentos, afetos,

afetações. Neste sentido, interessa como os cientistas e os sujeitos da pesquisa foram afetados por outros em suas histórias/trajetórias de vida. A perspectiva fenomenológica interessa-se pelo processo de conhecimento desde o universo uterino. O feto fica envolvido em um simulacro, simula a estrutura fisiológica da mãe. Conhecimento, afeto e emoções são organizadores da vida e esta primeira forma de vida passa a vivenciar tudo isso a partir de então.

Assim, Martin Heidegger e Edmund Husserl são teóricos fundantes desta teoria social. Para a fenomenologia, segundo Costa, Lima e Pereira (2016, p. 62) há três ideias principais:

- a) o conhecimento é intencional e, por isso, uma construção; b) a análise fenomenológica está atravessada por arranjos de mostração/ocultação;
- c) o conhecimento se constrói a partir de uma pergunta/questão explicitável em seus próprios termos.

O enigma fenomenológico, portanto, passa pela capacidade de problematizar as próprias intencionalidades de si, isto é, do investigador do conhecimento. Segundo Martins (2016), o paradigma fenomenológico tem como dimensão ontológica uma visão de mundo como espaço de convivência, onde os sentidos e significados advém dos sujeitos. A dimensão antropológica requer o sujeito permeado pela dialogicidade, isto é, o ser humano revelado por meio das linguagens que expõem seu grau de consciência e liberdade. A dimensão axiológica promove a autonomia de indivíduos e grupos e a epistemológica tem como foco a interação sujeito-objeto que acaba por tornar-se sujeito-sujeito. A subjetividade é central na busca das intencionalidades através do processo investigativo.

A fenomenologia aproxima-se da metafísica filosófica para construir ciência. Os modelos teóricos tornam-se modelos estratégicos. Um projeto é um modelo, um cronograma, a materialidade da realidade que se ajuste. A fenomenologia se opõe a esta afirmação e a faz do avesso: o ajustamento se dá através da existência/experiência do indivíduo ao ser/estar no mundo.

Para exemplificar pode-se citar aqui o comunismo chinês, que se ajustou ao sistema econômico hegemônico para poder participar do planeta neoliberal – a Microsoft¹ está lá. O modelo econômico é estratégico. O modelo político é ideológico. O modelo realista se opõe ao modelo idealista e a problematização acontece quando estrategicamente é necessário relacionar-se. A performance do professor-pesquisador também é relacional e problematizadora: somos nossas leituras, nossas ideias e nossas práticas, como bem escrevem Costa, Lima e Pereira (2016). Dono de uma escrita barroca, esse ser precisa interpretar espaços fronteiros do conhecer. Conhecer significa colocar o corpo lá, se deslocar, sair da sua zona de conforto.

O projeto de pesquisa é uma planta baixa e o propósito do professor-pesquisador no paradigma fenomênico é ir além dele: a quadratura ontológica do projeto serve para ser explodida. A fenomenologia se fosse uma voz diria: se ajuste a ideia que as pessoas têm de você. A ideia se produz através do discernimento dos sentidos. Uma pesquisa precisa ter rostos: eles despertam o melhor em cada indivíduo e possibilitarão terminar o processo investigativo com alguma dignidade.

Não obstante, a perspectiva marxista ou marxiana é chamada no campo da educação de teoria crítica e vai buscar no clássico Karl Marx e seus leitores heterodoxos como os filósofos da Escola de Frankfurt e o francês Pierre Bourdieu, por exemplo, seu arcabouço conceitual. Conforme Martins (2016), o paradigma materialista histórico-dialético em sua dimensão ontológica concebe o real como produzido historicamente por meio das contradições que se revelam nas transformações das estruturas de cada modo de produção. A dimensão antropológica é permeada pela práxis e a produção das necessidades sociais e a si mesmo por meio do trabalho. A dimensão axiológica enxerga os seres humanos imersos em uma totalida-

¹ Microsoft Corporation é uma empresa transnacional americana com sede em Redmond, Washington, que desenvolve, fabrica, licencia, apoia e vende softwares de computador, produtos eletrônicos, computadores e serviços pessoais.

de e suas ações dialeticamente negam e superam os embates advindos da luta de classes. A dimensão epistemológica permite entender de forma dialética a relação sujeito-objeto, inseridas em um contexto, sendo seu resultado a produção do conhecimento e a transformação dos próprios seres humanos.

Em consonância com Santos (1999, p. 199) “[...] a identificação do pensamento crítico com sua sociedade é sempre plena de tensões.” Apple (2013, p. 31) relata uma delas ao expor uma experiência pessoal em um artigo:

[...] fui convidado para dar uma palestra a diretores e professores, na qual deveria refletir criticamente sobre as políticas que estão sendo propostas em educação e como podemos tornar as escolas mais sensíveis às comunidades, aqui e em outros lugares. Depois de receber o convite, alguns membros da Secretaria Estadual de Educação vieram me ouvir em uma apresentação mais “acadêmica” na universidade sobre a política e os efeitos das agendas neoliberais para a educação. Alguns dias depois daquela palestra anterior, meu convite foi cancelado. O que eu tinha a dizer era “polêmico demais.”

Se comparada ao positivismo, a teoria crítica que se baseia no marxismo é igualmente totalizante, oferece uma interpretação macrossocial da realidade. A diferença existe no propósito: enquanto a positivista quer ordenar o real para regulação do social, a outra quer ordenar o real visando a emancipação da classe trabalhadora, ou mais recentemente, das minorias sociais.

A partir deste olhar, Santos (1999) defende que a teoria de Michel Foucault de poder disciplinar do panóptico construído pela ciência moderna está inserida ainda na teoria crítica e não na pós-crítica como outros autores sistematizam. Neste sentido, a porta de uma sala de aula convencional, por exemplo, nos fornece a ideia de como a instituição escola utiliza o panóptico – a abertura de vidro - para impor o poder disciplinar tanto a estudantes quanto docentes.

Apple (2013), ao refletir sobre a postura do educador como um pesquisador crítico e ativista, escreve que a educação é perpassada pelos movimentos, contradições, conflitos, antagonismos e alianças sociais. O que ocorre em âmbito mundial na contemporaneidade, o que se observa claramente no Brasil e nos E.U.A. - é a chamada modernização conservadora do campo da educação.

Neste contexto, recentemente o Ministério da Educação do governo Bolsonaro lançou o **Programa Future-se – Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras** que oficialmente tem a finalidade de fortalecer a autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios. A pergunta que se faz na perspectiva crítica é: quem se beneficia com as formas dominantes de políticas educacionais? A resposta, no caso do Future-se, é: os políticos ligados ao governo, empresários parceiros e alguns docentes que entendem, aceitam e estão inseridos no jogo neoliberal. O Future-se prenuncia um angustiante futuro para as instituições federais públicas: sucateia-se, desmonta-se, lucra-se e fature-se! O enriquecimento, é claro, sendo privilégio de poucos.

Para realizar uma análise sociológica crítica, segundo Apple (2013) será necessário ao educador/ativista/crítico reposicionar-se para observar as realidades com os olhos dos despossuídos. Para Freire e Shor (1986), a ciência tem historicidade e o jogo dos conceitos não pode distanciar o pesquisador da realidade social. É preciso que o pesquisador descreva os conceitos e a comunidade descreva a realidade, o encontro destas diferentes linguagens é o que estes autores chamam de pedagogia situada. O conceito de empoderamento, nesta perspectiva, parece algo difícil a ser realizado pelo professor em sua prática docente. Isto porque não existe auto-libertação nem receita didática mágica. A libertação é um ato social e acontece por meio da construção dialógica do conhecimento que é coletiva.

A democracia reduzida a práticas de consumo é construtora de uma educação que faz alianças com a hegemonia do capital. Neste contexto, o neoliberalismo é impermeável a evidências empíricas e para construir uma leitura de mundo que desaliena, Paulo Freire, grande teórico deste paradigma, coloca que o professor deve ser também artista e político. A teoria crítica consiste em, de acordo com Freire, escolher a educação dialógica como posição epistemológica: trazer à tona as contradições, conflitos, embates e crises nas instituições, entre as classes e grupos sociais, e, por meio da relação dialética de negação e superação das realidades sociais construir novas possibilidades de ensinar, aprender e viver em sociedade.

Apple (2013) alerta que o paradigma pós-colonial é um significativo escorregadio e o seu sentido real em um determinado contexto só pode ser estabelecido através de seu uso. Ao mesmo tempo que tece a crítica é capaz de reconhecer que as categorias-chave do pensamento pós-crítico ou pós-colonial como, por exemplo, **subalterno, hibridismo**: “[...] são destinadas a ser radicalmente contra-hegemônicas e a questionar até mesmo a forma como pensamos sobre movimentos contra-hegemônicos e deles participamos.” (APPLE, 2013, p. 33). Desta forma, o professor-pesquisador que pretende uma escuta sensível ao tecer o conhecimento, lida com um mosaico de problematizações reais para as quais a teoria pós-crítica se mostra com um arcabouço conceitual – possível ferramenta - na produção de ciência do campo da educação na contemporaneidade.

3 O pensar com os pós-críticos

“Devo me lembrar, a todo instante, que o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência.” (FANON, 2008, p. 189)

Na perspectiva pós-crítica não se coleta os dados, eles se produzem durante a trajetória investigativa. Se assemelha ao próprio pesquisador que a utiliza: é diaspórica, movediça, fronteira e se serve de todos os outros paradigmas quando suas ferramentas lhe convêm: servirem para entender melhor o recorte da realidade sob a qual se debruça. Insere-se aqui, de acordo com Silva (2017) todo um guarda-chuva polissêmico de produções científicas: multiculturais que exploram a diferença/identidade, as relações sociais de gênero, as relações étnico-raciais, a teoria queer, o controverso pós-modernismo, a crítica pós-estruturalista, os estudos pós-coloniais, os estudos culturais e as relações de saber/poder intrínsecas ao próprio fazer científico e educacional.

O paradigma pós-moderno, escreve Martins (2016), ao qual acrescenta-se aqui pós-colonial ou pós-crítico, tem como dimensão ontológica a não hierarquização cultural, a multidimensionalidade e descentramento das identidades. Na dimensão antropológica entende-se o ser humano como construção social e as relações que estabelece simultaneamente também o constitui. A dimensão axiológica prevê a conexão dos saberes, a necessidade de atuar na sustentabilidade ecológica e o trânsito entre as realidades reais e virtuais, não sem um certo grau de incerteza e angústia em relação à complexidade do vivido.

A fenomenologia se assemelha aos pós-críticos no que se refere ao recorte do objeto, à microsociologia e a busca policausal dos fenômenos, mas se distancia desta linha teórica quando se centra em autores notadamente eurocêntricos. A fenomenologia é toda centrada na tradição greco-romana da filosofia, na pós-crítica ocorre uma insurreição dos saberes marginais. Além de analisar o micro e o macro em uníssono, a teoria pós-colonial tem sua centralidade de discussão justamente na busca por outros sujeitos intelectuais, inseridos em outros lócus culturais, em outras filosofias que

nasceram em diferentes sociedades pelo planeta, que podem trazer novas respostas a velhas perguntas ou podem redimensionar o olhar da ciência, que nasceu e se desenvolveu na Europa Ocidental, de forma a ampliar seus horizontes conceituais.

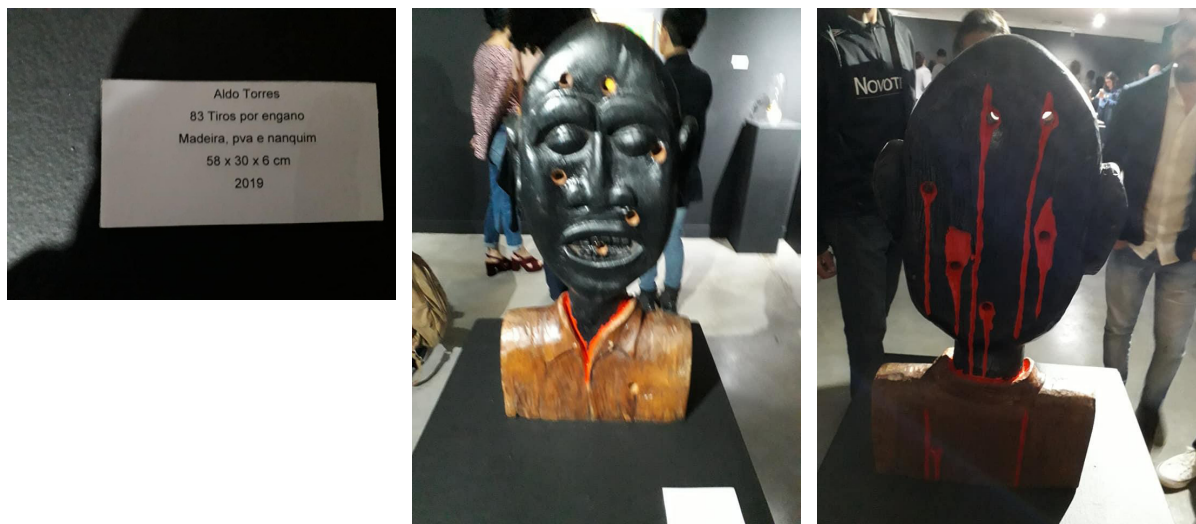
A justiça global cognitiva, termo de Boaventura Sousa Santos, pode se dar no campo da educação com o reconhecimento de outras pedagogias inspiradas em outras epistemologias, como afirma Arroyo (2014). Ele escreve que os atores sociais partícipes de movimentos sociais sempre estiveram em cena, mas no campo da educação eram até então vistos como público, em muitos casos nem considerados receptáculos do conhecimento eram.

Não é de hoje o massacre ao povo negro e o genocídio das sociedades indígenas. “A atividade do cientista social crítico deve ser a que orienta para maximizar a objetividade e minimizar a neutralidade.” (SANTOS, 1999, p. 208). Cores e culturas invisibilizadas nas mídias, em instituições escolares, confinadas nos presídios e silenciadas inclusive fisicamente. Nos últimos anos, com o crescimento do discurso fascista e da extrema direita no mundo, as mortes dos subalternizados estão mais evidentes, e, os governos mais omissos. O atual ministro da justiça do Brasil classificou como incidente, engano, um crime do aparelho repressivo do Estado:

O fuzilamento matou o músico Evaldo Rosa dos Santos e o catador de materiais recicláveis Luciano Macedo. Na ocasião, Evaldo dirigia rumo a um chá de bebê, no bairro de Guadalupe, na zona norte do Rio, e transportava a mulher, um filho, o sogro e uma adolescente no interior do veículo. Ao passar por uma patrulha do Exército na Estrada do Camboatá, o veículo foi alvejado por militares. O motorista morreu no local. O sogro ficou ferido, mas sobreviveu. Luciano, que passava a pé pelo local, também foi atingido e morreu dias depois. (SABÓIA, 2019, web)

Sobre este emblemático caso, Aldo Torres, artista sul-mato-grossense, apresenta a obra abaixo na Mostra A revolta da escultura no Museu de Arte Contemporânea – MARCO, alguns meses após o ocorrido:

Figura 1 – Quadro com três imagens referentes a uma das obras expostas pelo artista Aldo Torres no MARCO – Museu de Arte Contemporânea de Campo Grande - MS.



Mostra A revolta da escultura. Fotografias: Silvana Colombelli Parra Sanches. Data: 17/07/2019.

O título da obra refere-se a quantidade de tiros que atingiram o carro, sendo duzentos e cinquenta e sete tiros ao todo no local. Observa-se aqui que o alvo se tratava de uma família negra. A investigação de todo e qualquer artefato cultural que ensina é uma atitude do educador-pesquisador pós-crítico (PARAÍSO, 2012). A noção do pessoal com o político e a expansão da noção de poder, incluindo a relação branquitude/negritude, orientação sexual, identidade de gênero, dentre outras dimensões do humano, para entender casos como esse, encontra terreno fértil de análise a partir deste paradigma.

Além disso, referenciar uma obra de arte como recurso semântico, traz à investigação múltiplas linguagens e pontos de vista, pois revela como uma parcela da população brasileira mais sensível (artistas, por exemplo) absorveu o fato, característica de uma abordagem teórico-metodológica pós-crítica. As premissas e pressupostos tem raízes no pensar a partir da diferença de Félix Guatarri, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, mas trabalha para sua desconstrução, na medida que não se enuncia previamente o desenvolvimento da pesquisa (PARAÍSO, 2012).

Pode-se dizer que estas raízes do pensamento pós-crítico são rizomáticas, próprias de sociedades descentradas onde é indiferente nomear o que é centro ou periferia, conforme Hall (2006) e próprias de relações sociais fluidas, velozes e voláteis, segundo Bauman (2001).

Para entender as ambivalências e negociações entre as diversas comunidades tradicionais, os migrantes/imigrantes, refugiados e minorias sociais com aqueles que detém mais privilégios e voz nas instâncias de poder é necessário um paradigma que subverta inclusive a forma como traduzimos o nosso conhecimento e como enxergamos nosso lugar de pertencimento. Homi Bahbha, indiano-inglês, Frantz Fanon, martinicano-francês, Gayatri Spivak, indiana-norte-americana, Catherine Walsh, norte-americana-equatoriana, Arturo Escobar, colombiano-norte-americano são autores que “transitam”, em “diáspora”, que se colocam como autores férteis neste paradigma, sendo alguns deles integrantes do grupo **Modernidade/colonialidade**.

Oliveira e Candau (2010) chamam a atenção para a tensão que existe entre igualdade e diferença ao pensar a colonialidade do poder/saber/ser. A partir da globalização, as histórias locais europeias foram vistas como projetos globais (MIGNOLO, 2003) e a luta da perspectiva decolonial passa pela recusa da não-existência, e busca da decolonização e do pensamento-outro. Esta criou uma espécie de fetichismo epistêmico – que resulta em racismo epistêmico – ignorando as distintas localidades e temporalidades. A meta da decolonização é a re-construção do ser, do poder e do saber. Como exemplo, pode-se citar a etno-educação Guarani que resulta em uma posição crítica de fronteira: ela oferece possibilidades de propor outros conhecimentos e modos de pensar em diálogo com a ocidental ciência moderna. Esse é um caso de enunciação epistêmica dos movimentos sociais.

Na perspectiva pós-crítica, questiona-se o projeto de desenvolvimento levado a cabo pelas nações hegemônicas. Questiona-se o ideal de nação e como foi pensado o mapa político mundial. Se pretende discutir novos territórios, novas lógicas, que não são novas, só não foram até hoje consideradas científicas – apesar de incluídas de forma subalterna – como por exemplo, os saberes tradicionais indígenas de cura através de plantas medicinais, são controlados pela biotecnologia científica e se ilegalmente utilizados são chamados biopirataria, que é a apropriação indevida dos saberes de plantas de comunidades tradicionais/povos originários.

4 Considerações finais

A teoria do conhecimento na educação tem uma trajetória de inclusão de temas, sujeitos e formas de abordagem, de forma a trazer novos paradigmas e a coexistência deles, com todos os tensionamentos que as diversas epistemologias, ontologias, antropologias e aspectos axiológicos acabam

por provocar no interior deste campo do conhecimento. A junção do racionalismo e do empirismo construíram a ciência moderna, base para o positivismo, que é o primeiro paradigma a surgir. Ancorado no desenvolvimento linear, ordenado e progressivo da estrutura educacional é questionado pelo paradigma do materialismo histórico e dialético que mostra os aspectos de avanços e retrocessos que podem ocorrer no desenvolvimento das sociedades. O paradigma fenomenológico chama a atenção para o micro, até então negligenciado pelas metanarrativas e pelos aspectos subjetivos e existenciais que estão implícitos no fazer pesquisa.

A abordagem pós-crítica, portanto, traz para o campo da educação e das ciências interseccionados as epistemologias do Sul, as discussões sobre modernidades e colonialidade, os feminismos vários. Uma ecologia de saberes que acontecem a partir do reconhecimento de que os artefatos culturais são capazes de produzir sentidos e significados para a produção de conhecimento.

Assim, este pesquisador-educador se depara com outros sujeitos, outras sociabilidades, e precisa traduzir várias linguagens, trazer para o lócus acadêmico. E nenhuma tradução é fiel, literal. A auto-etnografia não apenas serve para situar-se ao lugar de fala de si mesmo mas auxilia também a autenticar seu próprio conhecimento. A característica de diáspora, de entre lugar nestes estudos e a discussão das relações de poder nos diversos espaços sociais são centrais para entender as crenças, valores, espiritualidades e epistemologias várias que emergem pelo globo.

5 Referências

AMES, José Luiz. A filosofia da dominação em Augusto Comte. **Revista de filosofia**. Ano IV, n. 4, jul/1991.

APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica**. Chapecó, ano 17, n.30, v. 1, jan/jun, 2013, p. 29-66.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CORTESÃO, Luiza. **Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 37, n. 3, set/dez, 2012, p. 719-735,

COSTA, Márcio Luís; LIMA, Antônio Renan Maia; PEREIRA, Rodrigo Augusto Borges. Relato da construção de uma/um pergunta/problema: simulacro, dobras e torções. In: BERNARDES, Anita Guazzelli; COSTA, Márcio Luís; ZANATTA, Jacir Alfonso. (Orgs.) **Modelos histórico-epistemológicos e produção da saúde**. Campo Grande: UCDB, 2016, p. 61-78.

CUPANI, A. A teoria “positivista” da Ciência. In: CUPANI, A. **A crítica do positivismo e o futuro da filosofia**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1985, cap. I, p. 11-23.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O que é “método dialógico” de ensino? O que é “pedagogia situada” e Empowerment? In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 64-76.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUME, David. **Uma investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo: UNESP, 2004.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. In: Argumentos Pró-Educação. Pouso Alegre: **Revista de Educação da Univás**, v.1, n. 2, maio/ago, 2016, p. 173-192.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**. Belo Horizonte, nº1, v.28, abril, 2010, p. 15-40.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PAVAN, Ruth. A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, v.16, n.4, p. 1437-1456 out./dez.2018.

SABÓIA, Gabriel. 83 tiros: fuzilamento de músico e catador é apuração militar, decide CNMP. Publicado em 12/06/2019. **Notícias UOL cotidiano**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/06/12/83-tiros-fuzilamento-de-musico-e-catador-sera-apurado-apesar-por-militares.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 18/07/2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista crítica de ciências sociais**, n. 54, jun., 1999, p. 197-215.

SHILLING, Flávia. Educação escolar: um lugar. Dossiê: A educação diante da catástrofe. **Revista Cult**. Ano 22, nº246, jun, 2019, p. 37-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 3ª ed., 2017.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALUNOS AUTISTAS

Anne Luiza Ortiz Dias Albernaz
anne.albernaz1@hotmail.com

1) Temática:

- Tecnologias Assistivas Digitais na Educação Infantil

2) Objetivos:

- Auxiliar o processo de aprendizagem, adaptação, integração, inclusão e acolhimento de crianças autistas pequenas;
- Levar aos profissionais que atuam na Educação Infantil o conhecimento sobre recursos de Tecnologias Assistivas Digitais, para auxílio no desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças autistas;
- Incentivar a introdução e uso de Tecnologias Assistivas Digitais no currículo da Educação Infantil para trabalho didático com criança autista.

3) Justificativa/s:

No espaço educacional, a Tecnologia Assistiva promove a inclusão e o exercício da cidadania para pessoas com diferentes limitações, possibilitando-lhes maior facilidade na compreensão dos conteúdos, realização de atividades e autonomia para participar e expressar ideias no processo educacional.

Dentre os estudantes participantes do processo educacional inclusivo estão os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que geralmente aparece nos três primeiros anos de vida e compromete as habilidades de comunicação e interação social.

Gomes argumenta que:

Considerando que a pessoa com TEA apresenta dificuldade na comunicação, socialização e alteração comportamental, e que o papel do professor é desenvolver práticas educativas mediáticas para aumentar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, destacamos como auxílio essencial as tecnologias e a Tecnologia Assistiva – TA, que é “todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência”, [...]. Tenório e Vasconcelos (2014) pesquisaram o uso do IPAD com uma criança incluída no segundo ano do Ensino Fundamental, em uma rede privada de ensino. Apontaram que esse recurso de tecnologia proporcionou uma nova forma de auxiliar o processo de aprendizagem, tornando o processo de escrita mais prazeroso, atrativo e significativo. (GOMES,2018, p. 14-16)

Refletindo sobre as considerações acima citadas, ao vivenciar no espaço educacional a ausência e resistência ao uso de Tecnologia Assistiva Digital como auxílio didático no desenvolvimento de atividades com crianças autistas e sabendo dos benefícios que a mesma pode proporcionar no de-

envolvimento dos alunos, percebi neste trabalho a oportunidade de fomentar discussão e ação reflexiva sobre a tecnologia assistiva digital como recurso educacional para crianças autistas da educação infantil. Tendo como pressuposto experiência educacional em que o uso da Tecnologia Assistiva auxiliou trabalho pedagógico com criança autista de quatro anos de idade.

A escolha dessa temática também ocorre devido ao aumento da demanda de crianças autistas na educação infantil, entendendo que a primeira experiência educacional delas no espaço escolar pode ser beneficiada com as Tecnologias Assistivas tradicionais e digitais.

4) Percurso de experiência (metodologia):

Ao obter no ano de 2018, no curso de Pós-Graduação Mídias na Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o conhecimento sobre o uso de Tecnologias Assistivas Digitais na Educação Especial e, após muita argumentação e resistência (por parte de gestoras) ao uso de Tecnologia Assistiva Digital como auxílio didático no desenvolvimento de atividades com crianças autistas e, de tempos em tempos, ser questionada e ter necessidade de realizar convencimento com argumentação teórica, introduzimos um aplicativo como Tecnologia Assistiva Digital para auxílio do trabalho educacional com uma aluna com quatro anos de idade, autista de grau severo, na ocasião, não falante.

A experiência foi realizada entre agosto e início de dezembro do ano de 2018, período em que a criança esteve regularmente matriculada no turno matutino do Grupo 4 do Centro de Educação Infantil da cidade de Campo Grande, MS.

A Tecnologia Assistiva Digital escolhida foi o aplicativo “ABC Autismo”, o qual utiliza fundamentos da metodologia TEACCH com atividades sequenciais e, foi examinado pela professora regente que compartilhou seu parecer com a professora de Apoio Pedagógico Especializado (APE), com a coordenação e gestão da instituição de ensino. Após obter aprovação, com ressalvas por parte das gestoras, iniciou-se processo de planejamento para a introdução do software. Porém, no início de uma manhã enquanto as crianças estavam indo rotineiramente para as mesas iniciar a organização para o lanche, a aluna entrou em crise chorando e jogando-se insistentemente ao chão. A professora pegou a criança no colo e tentando entender o desencadeamento da crise ofereceu água, perguntou se a criança queria ir ao banheiro e realizou outras tentativas frustradas, pois, a criança se mantinha em crise. Afastando-a do grupo a professora ofereceu o aplicativo que, de imediato, chamou a atenção da criança acalmado-a. No instante seguinte, a criança já iniciou interação com o software executando as primeiras etapas fazendo associação nas situações de pareamento sugeridas. Porém, não concluiu todas as etapas porque quando a criança percebeu que o lanche tinha sido servido e que estavam lanchando, conforme observado pela professora, fez-se entender que estava com fome. Tendo retornado ao grupo para lanchar. A experiência inicial foi relatada verbalmente para a APE e as gestoras.

O segundo contato da aluna com o aplicativo ocorreu por sugestão da professora regente, com a intervenção da APE, em uma atividade da turma em que as crianças foram convidadas a jogar um jogo da memória (atividade de raciocínio rápido, noção espacial, memória fotográfica, concentração e pareamento). A aluna realizou a atividade com o software e depois participou da atividade com os colegas no jogo concreto. Tendo depois retornado ao software, momento em que, o mesmo também foi compartilhado com os demais alunos da turma e um a um também tiveram a oportunidade de utilizar o aplicativo.

A terceira vez em que o aplicativo foi oferecido para a criança foi num momento de roda em que iria ocorrer uma brincadeira musicalizada em que as crianças iriam passar uma lata surpresa com letras dentro e ao finalizar a música a criança que estivesse em posse da lata era convidada a retirar

uma letra e falar qual era a letra para o grupo. Antes, porém, de iniciar a atividade a aluna começou a ficar agitada e a professora sugeriu o uso do aplicativo. Foi muito interessante, a aluna completou as etapas do software em poucos minutos, levantou-se e devolveu o celular para a professora que estava sentada em frente a ela, retornando ao seu lugar ao lado da APE participando da atividade proposta.

Foi o último momento em que o aplicativo foi ofertado para a aluna tendo em vista que a coordenação avaliou não ser justo que outros alunos presenciassem a colega usufruir do celular sem ter o mesmo acesso (mesmo, aparentemente, nenhum deles ter se importado, pois não houve nenhuma objeção, protesto ou manifestação de desejo de realizar o manuseio do celular neste terceiro momento, em oposição à participação na atividade de Escuta, Fala, Escrita, Pensamento e Imaginação que se seguiu).

As três intervenções com o uso desta Tecnologia Assistiva Digital ocorreram com espaçamento de tempo dilatado, entre agosto e início de dezembro do ano de 2018, tendo sido ofertado para a aluna outros recursos assistivos confeccionados pela APE.

Conforme relato acima, como no último contato da aluna com o software ela demonstrou sistematização e acomodação das atividades propostas, e pelas demais situações que ocorreram, a professora deu por encerrada a experiência.

5) Desdobramentos da experiência:

Ao realizar a experiência observamos que com o uso esporádico do aplicativo, denominado ABC Autismo, a aluna desenvolveu com autonomia diversas atividades de pareamento, associação, concentração e coordenação motora e, em momentos de crise nervosa e desordem, o aplicativo auxiliou na estabilidade comportamental e emocional, interrompendo as inquietações e acalmando a criança.

O aplicativo auxiliou na interação da criança com os demais colegas vez que os mesmos também tiveram acesso a ele fazendo trocas de experiências. O uso do aplicativo auxiliou, porém não alterou a condição de autista na criança, a mesma se dedicava ao manuseio do aplicativo com as mesmas variações de tempos para a execução de outras atividades ou outros recursos de tecnologia assistivas elaborados para a criança.

A experiência relatada coadunou com a pesquisa de Almeida (2005), que em sua tese de doutorado analisou o uso da Informática como recurso pedagógico no processo de interação e de desenvolvimento cognitivo de crianças com autismo, concluindo que o uso da Informática educativa mediada pelo professor traz benefícios visíveis no desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e coordenação viso-motora dos alunos.

6) Principais resultados alcançados:

O objetivo de auxiliar o processo de aprendizagem, adaptação, integração, inclusão e acolhimento da criança autista pequena foi atingido. Porém, embora a experiência tenha sido positiva, como acima relatado, de tempos em tempos houve questionamento sobre a introdução do recurso tecnológico necessitando de muito convencimento com aporte teórico para justificar a práticas. Em 2019, continuo trabalhando na mesma instituição de ensino com crianças de quatro anos com turmas de turnos distintos. Em cada turma há uma criança autista. Não fui autorizada a introduzir a tecnologia assistiva digital nos planejamentos das aulas. As justificativas verbais para tanto foram: “eu não acho certo que só o aluno autista tenha acesso à tecnologia”, “ele vai ficar mal acostumado com a tecnologia e não vai querer realizar as demais atividades”, “vai perder o interesse por outras atividades”, “a criança vai se distrair e distrair aos demais”, etc. Nem o argumento contido no direito da criança em ser auxiliada por tecnologia

assistiva mudou o enfático impedimento, vieram outras alegações: “só se tiver fundamentação pedagógica prevista no plano anual”, “não acho certo que a professora utilize seu smartphone para isso, vai que quebra!”, “se tivéssemos uma sala de tecnologia, tudo bem”, etc.

Os contextos acima descritos motivaram a escrita do presente relato de experiência pela oportunidade de compartilhar a prática e, na tentativa de fomentar discussão acerca dos benefícios das tecnologias assistivas digitais na educação infantil e de atingir os objetivos quanto a incentivar a introdução e uso de Tecnologias Assistivas Digitais no currículo da Educação Infantil para trabalho didático com criança autista e, levar conhecimento de recursos de Tecnologias Assistivas Digitais aos profissionais que atuam na Educação Infantil, para auxílio no desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças autistas.

Entendendo também ser possível a quebra de paradigma, do senso comum, de que o uso de aplicativos podem ser apenas “elementos distraidores” para crianças em idade de Educação Infantil, autistas ou não.

7) Recursos utilizados:

- Humanos: professora regente e APE;
- Tecnológicos: smartphone (de propriedade da professora) e aplicativo ABC Autismo;
- Pedagógicos: aplicativo ABC Autismo, jogo da memória, lata surpresa com letras do alfabeto;
- Infraestrutura: espaço físico da Escola Municipal de Educação Infantil (local em que ocorreu a experiência)

8) Referências:

ALMEIDA, A. L. **Interação de Crianças Autistas com o Mundo Digital**: Uma travessia de emoção e prazer. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Engenharia de Produção Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, UFSC, 2005.

GOMES, Vera Lucia. **Módulo VII – Tecnologias Digitais na Educação Especial**. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Mídias na Educação. SEDFOR - Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores. UFMS. Campo Grande, MS, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DA LOUSA DIGITAL INTERATIVA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE-MS

Jany Baena Fernandez
janybaena@gmail.com

1) **Temática:**

A presente comunicação trata da proposta de uma formação continuada oferecida aos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul para uso pedagógico da lousa digital interativa.

2) **Objetivo/s**

Os objetivos são apresentar e discutir a proposta de uma formação continuada oferecida aos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul para uso pedagógico da lousa digital interativa, que envolve a criticidade e a participação dos professores cursistas, vinculando às práticas sociais, no contexto escolar, em que eles estão inseridos.

3) **Justificativa/s:**

Tendo em vista a divulgação dos resultados das avaliações externa e em larga escala e a solicitação dos participantes (professores), registrada na avaliação do encontro pedagógico que aconteceu em março de 2015, a equipe da Divisão de Tecnologia Educacional (Ditec) da Semed elaborou um plano anual de oferta de formações para os professores da Rede Municipal de Ensino, sendo que algumas dessas formações eram voltadas para o uso pedagógico da lousa digital e, assim, foi elaborada a formação para uso pedagógico da lousa digital interativa nas unidades nas escolares da Reme.

4) **Percurso de experiência (metodologia):**

Houve, no mês de outubro de 2015, uma oficina pedagógica em que foram convidados os professores da REME que ensinam matemática nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Tal oficina intitulou-se: “O uso da lousa digital na perspectiva da construção do conhecimento matemático” e tinha o objetivo de contribuir para a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano do ensino fundamental que ministram a disciplina de matemática. Essa oficina foi oferecida pela Profa. Dra. Suely Scherer, pesquisadora na área de Educação Matemática com ênfase em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância e pelos alunos do doutorado e mestrado em educação matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

Além dessa parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, curso de mestrado em matemática, a equipe da Ditec, também elaborou uma formação que era destinada aos professores coordenadores de tecnologias educacionais de cada unidade escolar da Reme. A formação seria realizada em escolas polos e atenderia todos os professores coordenadores de tecnologias das escolas, concomitantemente, outras equipes da Semed ofereceriam formações para educadores das outras áreas do conhecimento. Porém, devido à greve dos professores em 2015, não houve a continuação dos encontros pedagógicos em escolas polos. Sendo assim, a equipe da Ditec convidou em torno de 90 professores coordenadores, divididos em três turmas para que participassem do estudo, no período noturno, no laboratório de informática da Semed. Compareceram aproximadamente 60 professores coordenadores. O objetivo era proporcionar a formação técnica e pedagógica da lousa digital, com vistas a relacionar a sua utilização aos modelos epistemológicos e pedagógicos.

No entanto, essas modificações também causam preocupação, rejeição ao novo para muitos. Nesta situação, o mais prudente é procurar vivenciar de forma lúcida a transformação, participar do movimento, incluir-se em um processo de aprendizagem, aproveitando as oportunidades de expansão e desenvolvimento. (LÉVY, 1999).

Em relação à formação técnica, a equipe da Ditec elaborou uma apostila, explicativa para instalação do programa da Lousa Digital e Java nos sistemas operacionais Windows e Linux. No encontro presencial do curso, os participantes realizaram os procedimentos para instalá-la em seus próprios notebooks ou computadores do laboratório. A ideia era que na escola disseminassem os procedimentos de instalação aos demais professores para que pudessem utilizar a Lousa Digital na sala de aula já que muitos professores possuíam notebooks.

No que se refere à formação pedagógica, foi disponibilizado o texto Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos de Becker (1995) para leitura e discussão em grupo. Após a leitura, os professores formadores lançaram questões aos participantes para iniciassem a discussão, fazendo referência à três diferentes formas de representar a relação ensino/aprendizagem escolar, mencionadas por Becker (1995). Os professores formadores não tinham a intenção de comparar os modelos pedagógicos e epistemológicos, citados no texto de Becker (1995), mas sim destacar que não seria viável utilizar a lousa digital, caso ele (o professor) não ampliasse seu conhecimento e considerasse o seu contexto de ensino e aprendizagem, uma vez que a diversidade é uma característica presente em cada turma de estudantes.

Tais aspectos implicam a teoria dos novos letramentos, que segundo Souza (2013), começa na mudança do conceito de saber e na relação entre o saber e o contexto. Ele relata que o conceito do saber era entendido como algo independente, que podia ser armazenado em bibliotecas, livros, na mente de algumas pessoas e não de outras, como se tivesse um valor intrínseco, independente. Porém com o advento das novas tecnologias, há uma percepção de que o saber é algo relativo e conectado ao contexto de uso e de produção, não se restringe somente ao seu criador.

Na continuação da proposta, foi apresentado para os participantes algumas possibilidades de uso da lousa digital, contemplando a interação, construção coletiva, uso de applet¹, entre outros. Após a apresentação, os professores participantes do curso deram sugestões de atividades e vivenciaram algumas das atividades propostas pela equipe da Ditec. A ideia era refletir sobre a mudança dos hábitos, as habilidades, os modos de subjetivação dos grupos e das pessoas diante das evoluções tecnológicas. (LÉVY, 1999), uma vez que se torna pouco aproveitável pedagogicamente insistir nos mesmos métodos de ensino, para a construção do conhecimento. Com a inserção de tecnologias pode-se alargar o processo de ensino e aprendizagem, quanto a forma de exploração, destacando a produção coletiva, em rede, em que o protagonismo da autoria estende-se à turma,

¹ Applet é um pequeno software que executa uma atividade específica, dentro (do contexto de outro programa maior, geralmente como um plugin. Disponível em: <<https://pt.m.wikipedia.org/wiki/applet>>. Acesso em: 10 out. 2016.

desfazendo o antigo sistema hierárquico que segundo Freire (2005) possui uma visão “bancária” da educação, em que o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 2005).

Brydon e Tavares, (2013, p. 15) sublinham que a globalização influencia nas relações e, conseqüentemente, na sociedade e na educação, e isso acarreta a necessidade de pensar em novas formas de letramentos, uma vez que se na sua complexidade não cabe mais pensar (...) “simplesmente em ler, escrever, acessar informação, ou mesmo produzir e interpretar sentidos”, tendo em vista que o letramento hoje se caracteriza como um trabalho transnacional, com oportunidades de intercâmbio que envolve grande quantidade e diversidade de dados.

As políticas educacionais devem ser pensadas de forma pluriversal e não universal como estão postas. Nesse sentido, os professores devem ser responsáveis e não meros executores da política educacional, uma vez que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem e podem pensar a educação a partir da realidade da sua escola.

Dessa maneira, Brydon (2013, p. 33-34) entende que “letramento é visto como uma prática social que variará de acordo com muitos contextos nos quais são exercidos”. Ao trazer à tona as discussões teóricas do uso dos termos transcultural e transnacional, Brydon (2013, p. 35) deixa claro que as modificações de sentido sofridas por esses substantivos evidenciam “uma tentativa de capturar a noção que a globalização favorece o atravessamento das fronteiras até mesmo quando as nações preocupadas com a segurança aumentaram seus esforços para policiá-las.

Para Brydon (2013), é eminente a exigência de novos letramentos para os professores, e isso pede uma maior reciprocidade de professores e alunos na troca de ideias e teorias para enriquecer o entendimento de “letramentos transnacionais”.

Nessa perspectiva, ao término do encontro presencial, a equipe da Ditec apresentou a seguinte proposta de atividade para que os participantes realizassem na escola em que atuavam como professores coordenadores de tecnologias educacionais para a continuação da formação a distância.

Proposta da atividade com o uso lousa digital:

Conforme os dados analisados nas avaliações em larga escala, verifique as turmas/disciplinas que sinalizaram desempenho abaixo dos índices, proponha ao(s) professor(es) o desenvolvimento de uma atividade com o uso lousa digital. Poste a proposta da atividade no Moodle/Rede de aprendizagem/ fórum “Proposta da atividade” até o dia 10/08/2015. Os registros das atividades desenvolvidas deverão ser postados em seu Webfólio. (SEMED, 2015).

Os participantes do curso deveriam realizar um estudo local, com base nas avaliações de larga escala, incluindo a avaliação realizada pela Semed, abrangendo as escolas municipais de Campo Grande. O setor de planejamento e avaliação da Semed disponibilizou os dados on-line, a fim de auxiliar os professores coordenadores no desenvolvimento do projeto. Lançada a proposta, os professores formadores da Ditec iniciaram o acompanhamento das postagens do planejamento e da execução por meio do ambiente virtual Moodle e de visitas às escolas.

5) Desdobramentos da experiência:

Os participantes realizaram um estudo local, com base nas avaliações de larga escala, incluindo a avaliação realizada pela Semed, abrangendo as escolas municipais de Campo Grande. O setor de planejamento e avaliação da Semed disponibilizou os dados on-line, a fim de auxiliar os professores coordenadores no desenvolvimento do projeto. Lançada a proposta, os professores formadores da Ditec iniciaram o acompanhamento das postagens do planejamento e da execução por meio do ambiente virtual Moodle e de visitas às escolas.

6) Principais resultados alcançados:

Nas atividades da formação para uso pedagógico da lousa digital interativa nas unidades nas escolares da Reme, postadas no ambiente Moodle pelos professores, verificou-se que houve a integração de situações reais da escola como baixo desempenho de alunos em determinada disciplina com o uso pedagógico das tecnologias digitais, porém ainda há necessidade de se discutir a transdisciplinaridade, a transculturalidade e a criticidade como possibilidades de influenciar a prática educativa que, segundo Menezes de Souza (2011), é um ato de conhecimento.

7) Recursos utilizados:

RECURSOS UTILIZADOS			
Humano	Pedagógico	Tecnológico	Infraestrutura
Técnicos do setor de planejamento da Semed	Lousa Digital	Computador	Unidades escolares da Reme
Técnicos da Divisão de Tecnologia Educacional da Semed	Chat, fórum, Base de dados, Diário e Tarefa	Internet	Centro de formação da Reme
Alunos do doutorado e mestrado em educação matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Applet	Ambiente virtual Moodle	Laboratório de informática da Semed
Profa. pesquisadora na área de Educação Matemática com ênfase em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância	Texto: BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In silva, L.H., AZEVEDO, J.C. (org). Paixão de Aprender II. Petrópolis: vozes, 1995.		
Professores que ensinam matemática da Reme			
Professores coordenadores de tecnologias educacionais			

8) Parcerias:

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande

9) Referências:

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de Web Currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In silva, L.H., AZEVEDO, J.C. (org). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: vozes, 1995.

BRYDON, D. Introdução e Desenvolvendo letramento transnacional por meio do ensino de inglês. In: **TAVARES, R. R., BRYDON, D.** Letramentos transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá. Maceió: Edufal, 2013, p. 9-38.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 42ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R. F; Araújo, V. A. (Org.). Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____. **Mudança na sociedade, formação de professores e ensino de línguas**. Prof. Ruberval Maciel entrevista prof. Lynn Mário. Vídeo Published on Nov 5, 2013. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=NztRaJQTFLU>>. Acessado em: 4 agos. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Semed). Moodle Semed. **Proposta da atividade com o uso lousa digital em 2015**. Disponível em: <<http://moodle.semed.capital.ms.gov.br/moodle/mod/assign/view.php?id=6874&action=grading>>. Acesso em: 10 set. 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM (ODA) NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Claudia Lucia Landgraf -Valerio
claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br

1) Temática:

- Formação de professores

2) Objetivos:

- Discutir o processo de letramento digital do professor para trabalhar com os ODAs em suas atividades pedagógicas;
- Desenvolver oficinas de formação com professores da rede pública de educação básica para usa da webquest em suas práticas pedagógicas.

3) Justificativa:

A incorporação das tecnologias nos currículos escolares da Educação Básica tem sido amplamente discutida, uma vez que as necessidades educacionais e os anseios dos alunos, jovens inseridos em práticas digitais, têm exigido essa mudança de postura do professor. Considerando esse contexto, propomos uma reflexão sobre o processo de letramento digital do professor para trabalhar com as TIC em suas atividades pedagógicas. Ao discutirmos o letramento digital dos educadores acreditamos poder contribuir com o debate sobre a formação do professor para atuar em ambientes digitais nas escolas de Educação Básica.

4) Percorso de experiência (metodologia):

O Projeto de extensão, desenvolvido em parceria entre o IFMT/Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva e setores públicos estaduais de educação, organizou-se em um conjunto de ações pedagógicas que visaram à capacitação e à formação de professores. Os encontros formativos foram desenvolvidos com base na webquest, através de oficinas de estudo e produção de material. As oficinas foram elaboradas de forma a se constituírem em espaços de reflexão, criação e construção do conhecimento através de conteúdos teóricos e atividades de práticas de ensino/aprendizagem. Para isso propomos o desenvolvimento de cinco oficinas presenciais, execução de atividades via webquest e produção de uma webquest como proposta de intervenção. Acreditamos que esses procedimentos de planejamento e execução do projeto de extensão contribuirão para o aprimoramento das discussões sobre o uso de ODA nas escolas públicas de educação básica.

5) Desdobramentos da experiência:

Integrar os ODAs na educação é um processo lento que exige mudanças na postura dos professores e da equipe gestora. Essas mudanças só acontecerão se os sujeitos envolvidos estiverem dispostos a assumirem uma postura metacognitiva, em um processo de formação contínuo e reflexivo visando o seu aprimoramento profissional e a concretização do letramento digital que contribuirá para uma educação de qualidade. Refletir sobre essas possibilidades e promover o letramento digital é uma necessidade para uma educação de qualidade.

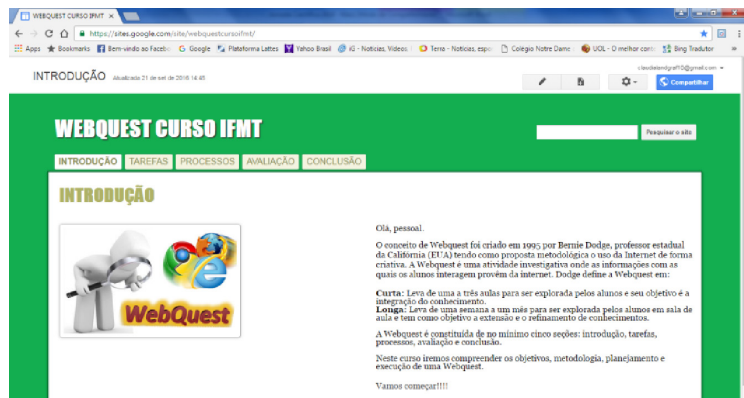
6) Principais resultados alcançados:

No desenvolvimento desta proposta de extensão, observamos que os professores já superaram parte do seu processo de alfabetização digital, no entanto, o letramento digital almejado ainda não está consolidado. Isso fica evidente ao avaliarmos que os professores já são capazes de pensar em atividades com o uso das tecnologias em seus projetos pedagógicos, mas ainda não apresentam a segurança necessária para criarem alternativas, procurando repetir as propostas apresentadas nos cursos de formação. Acreditamos que o letramento digital demanda tempo para maturação e acomodação desses novos saberes. Durante os momentos formativos pudemos perceber que os professores compartilhavam informações e experiências acerca do uso de ODA em atividades de ensino e aprendizagem com os outros educadores presentes no curso. Ao desenvolverem a proposta de maneira colaborativa, os educadores assumiram uma postura metacognitiva, pois avaliaram suas posições, compararam com as assumidas pelos outros colegas e, a partir desta troca, promoveram seu próprio letramento digital. Os professores têm consciência de que os jovens de hoje fazem parte de uma geração que utiliza as informações da web no seu cotidiano. No entanto, sabem também que cabe a escola sistematizar momentos de pesquisa e leitura online, promovendo, assim, o letramento digital pedagógico do aluno, que faz uso da web de forma assistemática no seu dia a dia. Verificamos que a proposta de extensão desenvolvida contribuiu para o letramento digital dos professores. Dessa forma, pudemos constatar a importância destes momentos formativos para a efetivação de uma prática pedagógica inovadora. Após os estudos e vivência da prática, junto aos professores, percebemos mudanças significativas na concepção de ensino mediado pela tecnologia digital e na prática pedagógica dos professores ao criarem uma webquest com propósito educativo, entendendo a importância do uso de ODA no processo de ensino e aprendizagem.

7) Recursos utilizados:

Para execução desta proposta tivemos a colaboração de dois alunos de graduação do IFMT que, de forma voluntária, estiveram presentes nos momentos formativos. Para o desenvolvimento desta proposta utilizamos o laboratório da escola estadual da qual os professores fazem parte e uma webquest instrucional (Figura 1) para que os professores pudessem vivenciar o uso da webquest ao montar uma sua própria (Figura 2)

Figura 1- Webquest do Curso de Extensão



Fonte: <https://sites.google.com/site/webquestcursoifmt/>

Figura 2 - Webquest produzida por cursista



Fonte: <https://sites.google.com/site/webquestquimicaellen/>

8) Parcerias:

Tivemos a parceria das escolas estaduais que sediaram o projeto de extensão.

A EXPERIÊNCIA COMO TUTORA DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE: RELATOS DE UMA FORMADORA INICIANTE

Michele Serafim dos Santos
micheleserasantos@hotmail.com

1) **Temática:**

Ação descrita nesse relato de experiência envolve a temática da formação continuada de professores em ambiente virtual e ambiente presencial. A abordagem desse relato terá como foco a experiência inicial de formadora e tutora virtual no ambiente Moodle.

2) **Objetivo/s:**

Este relato de experiência tem por objetivo descrever as necessidades, possibilidades e desafios de uma professora formadora na função de tutora a distância em ambiente virtual pela primeira vez.

3) **Justificativa/s:**

O presente relato justifica-se devido ao fortalecimento do processo em que um formador se encontra, pois socializar experiências adquiridas durante o processo de formação de professores contribui para melhorias na dinâmica de atuação, na aprendizagem entre pares, etc. Essa ação foi organizada com base nos seguintes elementos: relatos do processo de atuação do formador inicial como tutor de ambiente virtual de aprendizagem Moodle/SED, focando na interação entre/com os cursistas, motivação, desenvolvimento de atividades e ferramentas utilizadas.

4) **Percurso de experiência (metodologia):**

A formação de professores foi realizada pela Secretaria de Estado de Educação na Escola Estadual Clarinda Mendes de Aquino em Campo Grande e na Coordenadoria Regional de Educação em Três Lagoas, no ano de 2018. A formação de título “Aprendizagem e autoria: um olhar para reconstrução do conhecimento”, foi formada por quatro módulos, com 4 formações presenciais de 4 horas e 4 módulos a distância no ambiente virtual de aprendizagem do Moodle/SED, com 26 horas cada módulo a distância – as atividades a distância consistiam em fóruns, postagem de vídeos, comentários, artigos e relatos). O relato de experiência consiste em dialogar sobre as experiências resultantes dos processos de formação, ressaltando a trajetória, destacando os desafios e possibilidades enfrentados para a obtenção dos resultados e enfatizando a importância do papel do formador e do tutor no sucesso da formação.

5) Desdobramentos da experiência:

A formação aconteceu em dois formatos: em Campo Grande, desempenhei o papel de formadora de professores e estes implementavam os conhecimentos que recebiam, com foco na pesquisa, diretamente com seus estudantes; em Três Lagoas, as formações eram realizadas com formadores que realizavam o repasse para os professores da escola do município. Portanto, o acompanhamento do Moodle acontecia em dois formatos diferentes:

- O primeiro em que acompanhava como tutora a distância e formadora presencial, os professores de uma escola estadual em todas as etapas.
- O segundo formato, em que acompanhava um ambiente virtual como formadora de formadores e também acompanhava o trabalho desses formadores num efeito cascata, pois estes implementavam/operacionalizavam a formação com os professores, pois realizava o monitoramento e acompanhamento do ambiente Moodle, ou seja, era tutora do ambiente Moodle dos formadores e monitorava o ambiente do Moodle dos professores, aos quais estes formadores realizavam a formação presencial e a distância.

Os impactos sociais, culturais e pedagógicos que a ação de formação executada aos professores superou as expectativas dentro da unidade escolar, pois houve adesão de 100% dos professores com participação efetiva em todas as atividades propostas, tanto virtuais como presenciais. As atividades que foram realizadas com estudantes e relatadas por meio de artigos, relatos e vídeos comprovaram as mudanças nas práticas pedagógicas e comprometimento dos professores com a aprendizagem dos estudantes e o comprometimento dos estudantes com a realização das atividades propostas.

A formação realizada com os formadores teve no contexto de realização presencial 100% de adesão, mas no contexto virtual não houve o 100% de cumprimento das atividades virtuais. Apesar de estarem presentes e realizando a atividade de tutor, este (12,5% dos cursistas) quando realizava o papel de cursista, não cumpriram as atividades no ambiente virtual.

Destacamos como considerações sociais, culturais e pedagógicas as transformações e mudanças ocorridas nas práticas visando a pesquisa em sala de aula, a participação e interação no ambiente virtual, as produções de artigos realizadas pelos cursistas (que farão parte de um e-book – VOL. II), as atividades implementadas pelos professores nas escolas estaduais apontaram um comprometimento com a aprendizagem dos estudantes de modo diversificado e valorizando o conhecimento de mundo destes com atividades que fizeram sentido ao seu contexto social.

6) Principais resultados alcançados:

A experiência atingiu o objetivo esperado, pois as práticas como formadora e tutora foi exitosa, estimulou mudanças e inovações no contexto escolar tanto para os formadores, quanto para os professores que realizaram a formação, surtindo efeito na mudança de práticas pedagógicas e alcançando os estudantes com a realização de projetos e atividades inovadoras, visando uma prática pedagógica dentro da perspectiva de pesquisa, estimulando o professor a propor atividades diversificadas, contextualizando a realidade dos estudantes de forma a promover o conhecimento por meio de pesquisa. Vale ressaltar que a interação não ocorreu somente pelo ambiente virtual ou pela formação presencial, pois houve a necessidade de complementação desse contato com aplicativos de conversa e com reuniões extras por web ou encontros presenciais para discussão dos artigos ou atividades postas em práticas.

7) Recursos utilizados:

Os recursos pedagógicos, tecnológicos e de infraestrutura utilizados foram: ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle/SED, aplicativo de WhatsApp, correio eletrônico (e-mails), Webconferência, CopySpider (detector de plágio), material impresso para a formação presencial (guia do formador, guia do cursista e painéis de produção das atividades) e Comunicação via (C.I) - Comunicações Internas.

8) Parcerias:

Os parceiros para a realização da formação presencial foram: Coordenadoria Regional de Educação - CRE6 e CRE12.

REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR POR MEIO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS “SUPER VALORES - NÓS COMO HERÓIS NA ESCOLA”

Janaina Zuza Silva
zuzaaconselhamento@gmail.com

1) Temática:

As relações interpessoais e a inclusão no contexto escolar.

2) Objetivo/s:

- Criar uma história em quadrinhos abordando as relações interpessoais, os valores e as atitudes no ambiente escolar;
- Refletir sobre as relações interpessoais no contexto escolar por meio da história criada;
- Desenvolver a produção textual e imagética por meio da história em quadrinhos;
- Conhecer e compreender os valores e as atitudes para utilizar de forma consciente na escola e na sociedade;
- Refletir sobre as questões que envolvem a inclusão das pessoas com deficiência por meio de um recurso lúdico;
- Disponibilizar um Recurso Educacional Aberto capaz de auxiliar professores e gestores no cotidiano das relações escolares.

3) Justificativa/s:

Considerando todas as mudanças ocorridas na sociedade e nas relações sociais ao longo do tempo, observamos que as mídias educacionais vêm ganhando um papel de destaque na consolidação do processo ensino-aprendizagem nos ambientes escolares, visto que a mera reprodução de conteúdos e a repetição de exercícios não é mais suficiente para prender a atenção dos alunos, logo, as tecnologias educacionais surgem como uma opção metodológica eficiente, diferenciada e atrativa.

Diante dessas mudanças, o papel do professor também se modificou bastante. Hoje ele não é mais um detentor de saberes, nem os alunos são receptores passivos; há no contexto escolar um diálogo aberto e reflexivo que conduz a uma criticidade necessária. O professor vai além de somente motivar ou desenvolver a autonomia dos alunos, compete a ele possibilitar o envolvimento em processos interdisciplinares com o uso das diversas mídias educacionais.

Como referências que norteiam as práticas pedagógicas por meio da utilização das mídias educacionais e que sustentaram teoricamente a criação do Recurso Educacional Aberto (REA) aqui relatado, podemos citar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todos

considerando as mídias como formas contemporâneas de linguagem, numa perspectiva de educação integral.

Acreditando que as relações interpessoais se constroem na perspectiva de um novo papel social para os alunos, os quais aprendem a conviver numa coletividade, a impor e respeitar limites, a viver e resolver conflitos inusitados, a manifestar opiniões e desejos, a ouvir e negociar, decidimos criar um Recurso Educacional Aberto (REA) capaz de permitir reflexões acerca dessas relações estabelecidas no ambiente escolar.

A partir dessa motivação, buscamos nas disciplinas vivenciadas na Pós-Graduação em Mídias na Educação, ofertada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), alguma sugestão de recurso que pudesse atender as nossas expectativas e subsidiar práticas docentes em diferentes escolas.

A escolha da História em Quadrinhos veio ao encontro do que pretendíamos trabalhar, visto que é uma mídia influenciadora e atrativa pela forma de sua construção, cores e possibilidade de diálogos diversos. Como as HQs, em geral, unem palavras e imagens, elas contemplam tanto alunos que já leem fluentemente quanto os que estão iniciando, pois é possível fazer uma leitura imagética das cenas.

Por ser a História em Quadrinhos um recurso para a livre criação de narrativas de conteúdo na produção de conhecimento dos educandos, permitindo interligações entre o que está aprendendo na escola e sua vida, é que decidimos investir no desenvolvimento da história **“Super Valores - nós como heróis na escola”**, inclusive com a inserção de um personagem com deficiência, sugerindo um trabalho amplo a partir de um olhar sensível sobre a inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Escolhemos o universo dos super-heróis, dado o interesse que despertam nas crianças, jovens e adultos. Os personagens desse enredo cumprem a função de inspirar por meio de seus valores e atitudes e corrigir as situações conflituosas que ocorrem com certa frequência nos espaços escolares, sobretudo nos momentos de maior agitação e liberdade como o recreio.

Diante do exposto, vislumbramos nesse enredo a oportunidade de trazermos não super-heróis com poderes sobrenaturais, mas personagens comuns com super-valores da vida real. Seres capazes de enfrentar os conflitos oriundos das interações sociais de maneira lúdica e divertida, possibilitando reflexões e o surgimento de uma nova postura frente às problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar.

4) Percurso de experiência (metodologia):

A criação da História em Quadrinhos seguiu todas as etapas propostas no Projeto do REA, cujo objetivo final era a finalização do curso de Pós-Graduação. Em seguida, a elaboração do Roteiro de criação do REA com a descrição das cenas, o detalhamento dos personagens, cenários, diálogos e demais informações relevantes.

Na etapa seguinte, realizamos a organização dos conteúdos que comporiam o enredo. Nesse momento, fortalecemos nosso interesse em abordar os valores e as atitudes por meio de personagens super-heróis. Iniciamos a construção dos mesmos – um a um - caracterizando o poder que teriam, a roupa mais adequada, os traços físicos, as atitudes e os valores que se destacariam no enredo. Posteriormente, iniciamos a elaboração da história, sua estrutura, falas atrativas, balões impactantes. O próximo estágio foi dedicado a criação dos desenhos, edição das imagens, colagem e montagem da estrutura do material.

Realizamos a produção da História em Quadrinhos com desenhos feitos à mão, quadrinho por quadrinho a lápis, e após contornamos com caneta hidrográfica preta, depois digitalizamos no computador pelo Epson Scan; para o preenchimento das cores utilizamos o programa Adobe Photoshop e, para a colocação dos balões de diálogos, o Power Point. Para finalizar, geramos o Pdf.

5) Desdobramentos da experiência:

Esperamos que a História em quadrinhos **“Super Valores - nós como heróis na escola”** seja utilizada nas escolas de Campo Grande e região como uma estratégia pedagógica diferenciada na resolução de conflitos. Construímos esse Recurso Educacional Aberto com muito cuidado e com objetivos bem definidos, pois acreditamos no potencial das Histórias em Quadrinhos na abordagem de temas delicados.

Por meio da tecnologia é possível abordar e refletir sobre as relações interpessoais e a inclusão no contexto escolar, bem como oportunizar aos alunos a criação de outros enredos a partir de uma discussão prévia. Além disso, motiva um trabalho interdisciplinar, podendo perpassar todas as etapas de ensino potencializando aprendizagens significativas.

Esperamos ainda, que as reflexões apresentadas nessa História em Quadrinhos não se limitem ao ambiente escolar, mas ganhem outros direcionamentos e contribuam para a construção de novas posturas que conduzam a uma sociedade mais empática, possibilitando maior compreensão e respeito acerca do indivíduo que convive na coletividade.

A experiência de construção desse REA nos permitiu delinear três estratégias didáticas para utilização do mesmo:

1: Leitura - trazendo reflexões, discussões e encorajamento aos alunos para temas difíceis de serem trabalhados na sala de aula, no espaço escolar como um todo e na sociedade.

2: Como ação - colocar em prática a Liga dos Super-valores na hora no intervalo na escola, como uma forma de recreio monitorado, levando aos alunos o encorajamento e a responsabilidade por meio dos super-valores.

3: Na elaboração de projetos sobre valores - como referência para a produção de Histórias em Quadrinhos nas diferentes etapas de ensino, abrangendo conteúdos diversos.

Esclarecemos que as estratégias citadas são apenas sugestões, que servem para nortear gestores e professores no trato das relações interpessoais e das questões que envolvem as pessoas com necessidades especiais, muitas vezes vistas como vítimas; característica refutada nesse enredo, uma vez que um dos personagens tem deficiência e suas potencialidades são evidenciadas. Afirmarmos que existem receitas prontas seria muita imprudência, pois cada contexto apresenta suas especificidades e necessidades, o que propomos são caminhos possíveis.

6) Principais resultados alcançados:

Inicialmente citamos a experiência pessoal adquirida no processo de construção do REA, visto que a criação foi trabalhosa, mas muito significativa. O êxito na finalização da Pós-graduação também não pode ser negligenciado, pois essa era nossa expectativa ao ingressar no curso. Também, os resultados dessa construção estão surgindo dia após dia, visto que há profissionais da educação interessados em usar nossa história como estratégia metodológica.

Além disso, nossa HQs rendeu um convite para a publicação de um livro e estamos nos dedicando a esse projeto juntamente com a professora orientadora. Um enredo simples, mas que aborda temáticas essenciais para a boa convivência - gentileza, respeito, amizade e partilha – e permite uma infinidade de reflexões e práticas, as quais auxiliarão não somente na resolução dos conflitos no ambiente escolar, mas como já ressaltamos, mudanças de atitudes e posturas.

7) Recursos utilizados:

Papel Canson A4, caneta hidrográfica preta, impressora, programa Epson Scan, programa Adobe Photoshop, computador, programa Power Point e PDF.

8) Parcerias:

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Orientadora Profa Ma. Neidi Liziane Copetti da Silva

PROJETOS DIDÁTICOS E A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE

Célia Regina de Carvalho
celia.carvalho@ufms.br

Resumo:

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência sobre o desenvolvimento de atividades referentes ao Módulo IV do curso de especialização Mídias na Educação da UFMS, intitulado “Planejamento e produção de conteúdos digitais”. O seu objetivo consistiu em discutir sobre o planejamento pedagógico, a produção de conteúdos digitais, bem como a importância da aprendizagem colaborativa por meio de ferramentas de autoria e colaboração. Na aula presencial do módulo solicitamos aos cursistas a elaboração de uma proposta de projeto didático em um ambiente colaborativo que contemplasse a integração de mídias e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Com base nos projetos postados, procuramos analisar neste texto como os professores procuraram articular as mídias e tecnologias nas atividades propostas para o desenvolvimento dos projetos didáticos.

Palavras-chave: Tecnologias. Prática Pedagógica. Projetos Didáticos.

1) Introdução

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência sobre o desenvolvimento de atividades referentes ao Módulo IV do curso de especialização Mídias na Educação da UFMS, intitulado “Planejamento e produção de conteúdos digitais”. O seu objetivo consistiu em discutir sobre o planejamento pedagógico, a produção de conteúdos digitais, bem como a importância da aprendizagem colaborativa por meio de ferramentas de autoria e colaboração. Solicitamos aos alunos, como atividade presencial, a elaboração de uma proposta de projeto didático em um ambiente colaborativo (trabalhado na unidade III do módulo) que contemplasse a integração de mídias e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Neste módulo buscamos chamar a atenção para importância de se desenvolver projetos didáticos em sala de aula, com base no pressuposto de que estes se configuram como “uma nova visão educativa que nos convida a repensar a escola e a prática docente, implicando em uma maior compreensão das matérias e dos temas a serem abordados em sala de aula” (CARVALHO, 2017, p. 12). Ressaltamos que no contexto do curso, os projetos didáticos aliados às situações reais que permeiam as diversas realidades nas quais os cursistas encontravam-se inseridos, bem como a utilização de mídias e tecnologias que poderiam se tornar formas poderosas de auxiliar na aprendizagem dos alunos.

Assim, neste texto analisamos como os professores procuraram articular as mídias e tecnologias nas atividades propostas para o desenvolvimento dos projetos didáticos.

2) O percurso da experiência

Elaboramos o módulo IV do curso Mídias na Educação no início do ano de 2018, com o título “Planejamento e produção de conteúdos digitais” cujo objetivo geral buscou discutir sobre o planejamento pedagógico, a produção de conteúdos digitais, bem como a importância da aprendizagem co-

laborativa por meio de ferramentas de autoria e colaboração. O referido módulo contempla três unidades: Unidade I- Planejamento pedagógico com o uso de mídias e tecnologias; Unidade II – A produção de conteúdos digitais e o uso de algumas mídias e tecnologias; Unidade III- Ferramentas de autoria: audiovisual, colaborativas e para construção de atividades.

Nos períodos de abril a junho de 2018 visitamos os polos da UFMS a fim de ministrarmos a aula presencial. Neste momento, abordamos sobre a importância do desenvolvimento de projetos didáticos que envolvessem as mídias e tecnologias e aplicamos a atividade presencial prevista que consistia na elaboração do referido projeto.

A fim de auxiliar os alunos que não tivessem muita familiaridade com esta forma de trabalho disponibilizamos um roteiro com a estrutura básica de um projeto didático, a saber: título; disciplina (as) e/ou área (as) do conhecimento envolvida (as); série e nível de ensino; duração prevista; apresentação e relevância do projeto; objetivos; descrição do conteúdo a ser trabalhado; recursos didáticos e tecnologias digitais envolvidas; metodologia (descrição das etapas para o desenvolvimento do projeto); formas de avaliação da aprendizagem dos alunos e produto final.

Durante a aula, os alunos se organizaram em duplas, a fim de elaborarem o projeto em um ambiente colaborativo e em seguida postar o link no ambiente virtual do curso. Com base nas postagens, selecionamos alguns projetos em que procederemos à análise sobre “em que medida as tecnologias podem e/ou poderiam auxiliar no desenvolvimento das atividades propostas? ”

3) Desdobramentos da experiência

No contexto atual da cibercultura a formação de professores para o uso de metodologias diferenciadas apoiadas nas mídias e tecnologias se torna imprescindível. A proposta da unidade I do módulo que enfatizava sobre a importância do planejamento pedagógico buscou mostrar ao professor que as tecnologias não podem ser vistas como elementos aleatórios a serem introduzidos na prática docente e necessitam, portanto, serem pensados no momento da preparação das aulas e acompanhá-lo durante o desenvolvimento das atividades.

Apresentamos aos professores a importância de desenvolver atividades diferenciadas que prevejam novas formas de construção de conhecimento, isto é, os projetos didáticos que “se caracterizam como uma forma diferenciada de planejar o ensino e de envolver os alunos em atividades que visem à construção coletiva do conhecimento” (CARVALHO, 2018, p. 34).

De acordo com Hernández e Ventura (1988) um projeto deve se pautar em um modelo de aprendizagem significativa, pela qual o professor escolhe temas relevantes para serem trabalhados com os alunos. Como resultado deste processo, as atividades giram em torno de situações reais, problemas autênticos e fenômenos complexos que exigem aproximações interdisciplinares.

Neste caso, explanamos no módulo e também durante a aula presencial a respeito das características dos projetos didáticos, da importância da integração das tecnologias durante o planejamento e execução das atividades, assim como a reconfiguração dos papéis de professores e alunos. Na unidade II do módulo apresentamos inúmeros exemplos de mídias e tecnologias que poderiam ser incorporadas aos projetos e na unidade III apresentamos o conceito de aprendizagem colaborativa e exemplos de plataformas e ferramentas colaborativas que poderiam ser adotadas durante os projetos ou em outras atividades.

Os impactos deste tipo de ação residem em promover o conhecimento dos professores acerca de metodologias diferenciadas que acompanhem as novas demandas apresentadas pelos novos perfis de alunos presentes na escola na atualidade.

6) Principais resultados obtidos

A seguir, apresentamos um quadro com alguns projetos selecionados:

Quadro 1: Projetos voltados para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Título do projeto	Área do conhecimento	Nível de ensino	Tecnologias envolvidas
Moradia	Interdisciplinar	Pré-escola	DVD e Datashow para exibir a história
Cultivando o respeito para colher a igualdade	Português, Ciências, História e Arte	Ensino Fundamental I	Sites para pesquisa e vídeos
Diminutivo e aumentativo	Língua Portuguesa	Ensino Fundamental I	Caderno, lápis (grafite), borracha, apontador, lousa, datashow, internet, dicionário, livro, folha A4.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 1 apresenta alguns projetos voltados para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Como podemos ver, estes projetos estão ligados a áreas variadas sendo que as tecnologias estão sendo concebidas como recursos didáticos a fim de apresentar as atividades, como é o caso do Datashow, DVD e vídeos.

Nesta direção, salientamos que “a introdução das tecnologias na escola deve representar o rompimento com práticas pedagógicas ultrapassadas que as reduzem a simples recursos didáticos” (CARVALHO, 2018, p. 6), mas concebê-las como meios para a construção do conhecimento também junto às crianças pequenas.

Quadro 2: Projetos voltados para os anos finais do ensino fundamental.

Título do projeto	Disciplina	Tecnologias envolvidas
A produção do meu corpo: saúde e beleza	Ciências da Natureza	Vídeos do Youtube, sites e matérias, redes sociais, datashow, notebook e caixa de som
O uso da linguagem nas mídias	Língua Portuguesa	Computador com acesso à internet, projetor, celular e TV, Youtube, sites de notícias e redes sociais (Facebook, WhatsApp)
Revolução Russa	História	Produção de mapas mentais com o aplicativo GoConqr e postagem no blog da escola

Jogos teatrais na educação básica	Arte	Projeto Multimídia com apresentação de slides demonstrando as etapas de construção dos jogos teatrais; Vídeos no Youtube de improvisação de jogos teatrais; Caixa de som, Celular, para o registro das atividades desenvolvidas.
A dança de salão na Educação Física Escolar	Educação Física	Youtube: auxiliar os alunos na aprendizagem dos passos básicos de cada um dos ritmos da dança de salão que serão trabalhados no projeto.
Contextualizando a fotografia sob o foco de Sebastião Salgado.	Arte	Exibição de imagens e vídeos sobre o tema a ser trabalhado. Criação de uma conta de e-mail para todos os alunos da turma e de um grupo no Whatsapp para a turma para fins pedagógicos; Google Drive para compartilhamento dos arquivos fotográficos e Photoshop para o tratamento das imagens.
Título do projeto	Disciplina	Tecnologias envolvidas
Autores de sabedorias digitais	Língua Inglesa	Datashow e notebook: para as exposições de memes, vídeos, socializações/apresentações orais com auxílio do Prezi e/ou PowerPoint; Computadores de mesa: para pesquisas e consultas; utilização do Gmail, Google Drive; criação de memes no Paint e de vídeo no Movie maker Celulares, tablet: pesquisas, acesso ao Google Drive, downloads, fotos, gravações, produções e publicação das mesmas
O Edmodo Auxiliando Estudantes	Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Arte.	Plataforma Edmodo a fim de que os professores inserissem os conteúdos a fim de estimular a aprendizagem dos estudantes, bem como câmeras fotográficas, notebook, tablet, caixa amplificadora e celular dos alunos.
Conscientização ao combate dos criadouros do Aedes Aegypti no contexto Escolar	Interdisciplinar	Uso das tecnologias para pesquisas e aplicativos do Google para a realização da prova online para a avaliação, retroprojeto, notebook, pen drive, slides e vídeo.
Ensino de ciências, educação física e as mídias na educação	Ciências da Natureza, Educação Física e Mídias Educacionais	Computadores com internet e celulares, pois, todas as ações serão por meio de pesquisas e aplicações.
Comida Divertida	Arte Ciências Ed. Física	Imagens- uso de celulares e câmeras fotográficas; vídeos e verificação de IMC- App's (celulares) e plataformas da internet

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos ver no quadro anterior, a maior parte dos projetos foi pensado para os anos finais do ensino fundamental. Os projetos são bem variados e alguns interdisciplinares. De modo geral, podemos perceber o uso de tecnologias mais tradicionais como o computador das salas de tecnologias das escolas para pesquisas na internet, vídeos e slides para a apresentação de conteúdos, ferramentas do Google.

Destacamos alguns exemplos em que as tecnologias foram previstas de forma diferenciada e/ou aliada a outros recursos. O uso de plataformas e aplicativos para o acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula nos projetos **Revolução Russa** (aplicativo GoConqr), **O Edmodo Auxiliando Estudantes** (aplicativo Edmodo) e do **Projeto Contextualizando a fotografia sob o foco de Sebastião Salgado** (Google Drive, WhatsApp e Photoshop) e **Comida Divertida** (Aplicativo para verificar o índice de massa corporal), **Autores de sabedorias digitais** (tecnologias variadas, tais como Paint, Prezi e Google Drive).

Nestes exemplos, observamos que as tecnologias não se restringiram a simples recursos didáticos, mas, sobretudo, como meios que contribuem para a comunicação entre professores com seus colegas e também com os alunos. Reduzir as tecnologias atuais que permitem a comunicação, troca de informações e interação em qualquer lugar e horário a simples recursos didáticos seria empobrecer sobremaneira o potencial destas ferramentas, bem como ignorar o uso que os alunos fazem delas em seus cotidianos.

Outros exemplos interessantes são os projetos de **Jogos teatrais na educação básica e A dança de salão na Educação Física Escolar** pelos quais os alunos visualizaram no YouTube os gêneros musicais e jogos teatrais a fim de aprenderem as danças e expressões. Neste caso, o vídeo é utilizado como transmissor de informação por meio da exibição dos mesmos e também para motivar os alunos ao chamar a atenção deles para os aspectos relevantes relacionados aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Além disso, os projetos Jogos teatrais na educação básica, Autores de sabedorias digitais, O Edmodo Auxiliando Estudantes, Ensino de ciências, educação física e as mídias na educação e Comida Divertida pretenderam utilizar aparelhos dos próprios alunos, como é o caso dos celulares. Há neste caso, dois pontos importantes, um primeiro relacionado ao vídeo como meio de expressão “para aumentar o sentido crítico ou a criatividade” (MOREIRA; NEJMEDDINE, 2015, p. 20) e o segundo ligado ao movimento bring your own device (BYOD), isto é, traga o seu próprio aparelho. Este modelo é potencializado pelo fato de atualmente haver um grande número de alunos que podem utilizar seus próprios aparelhos em atividades escolares, dentro e/ou fora das escolas.

O BYOD pode implementar práticas pedagógicas mediadas por tecnologias que se baseiam no modelo de aprendizagem 1:1, isto é, “de um dispositivo por estudante, sem a necessidade de ações e projetos que prevejam em grande escala a aquisição de dispositivos móveis para serem distribuídos aos estudantes” (NICHELE, 2015, p. 79)

Verificamos nos projetos **O uso da linguagem nas mídias e Contextualizando a fotografia sob o foco de Sebastião Salgado** a adoção das tecnologias como o WhatsApp para auxiliar a comunicação entre professores e alunos. O WhatsApp auxilia também com outros suportes como as imagens, vídeos, áudios, animações etc que possibilitam outras formas de aquisição do conhecimento. Como resultado deste processo, o espaço da sala de aula se expande, favorecendo a aprendizagem móvel e o ensino híbrido que contemplam atividades síncronas e assíncronas (CARVALHO, 2018, p. 5). Por conseguinte, há espaço para a reconfiguração do papel do professor que atua como um mediador do processo de ensino e aprendizagem ao buscar fomentar o desenvolvimento de habilidades e sociais e cognitivas por parte dos alunos.

Observamos no quadro 2 alguns projetos que contemplavam mais de uma disciplina. Este fato é relevante na medida em que os projetos se caracterizam como excelentes iniciativas para a aproximação de várias áreas dos conhecimentos, favorecendo que a construção do conhecimento ocorra

de forma global e interdisciplinar. Segundo Valente (2014) aprendizagem baseada em projetos deve se apresentar como uma aprendizagem ativa em que o aluno deixa de ser um sujeito passivo e assume uma postura mais participativa ao resolver problemas e buscar construir o conhecimento de forma coletiva. Ressaltamos para a importância da ressignificação do papel do professor no sentido de trabalhar e colaboração com colegas e alunos.

Quadro 3: Projetos interdisciplinares voltados para o ensino médio e superior.

Título do projeto	Área do conhecimento	Tecnologias envolvidas
Aplicativo para a busca de emprego	História, geografia, sociologia, filosofia.	celulares, tablets, datashow
Formação continuada à distância para professores de ciências nos moldes da nova Base Nacional Comum Curricular	Formação de Professores	O curso será realizado por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma vez que os AVA's são projetados para serem usados na educação e possuem diversas ferramentas (Fórum; Chat; Wiki e etc) que potencializam o processo de ensino-aprendizagem e estão disponíveis num único local.

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro 3 apresentamos projetos voltados para o ensino médio e superior. No primeiro caso, os autores apenas citaram as tecnologias sem especificar o seu uso. No segundo caso, foi proposto um curso de formação continuada sobre a Base Nacional Comum Curricular em um ambiente virtual que contempla todas as funcionalidades de outras ferramentas digitais.

Ressaltamos a importância de investir também na formação continuada para a utilização das tecnologias digitais na medida em que há professores que não receberam formação inicial que envolvesse conhecimentos ligados ao uso de tecnologias em situações pedagógicas, como é o caso dos projetos didáticos.

7) Recursos utilizados

Estava prevista a adoção de um ambiente colaborativo para a elaboração dos projetos e em seguida a postagem do link no ambiente virtual do curso. Todos os polos visitados contavam com laboratório de informática e alguns cursistas usaram seus próprios notebooks. A atividade foi proposta na aula presencial, mas os cursistas tiveram aproximadamente três meses para a finalizarem. Não houve acompanhamento da execução das propostas, sendo que em alguns casos, os professores apresentaram fotos de situações que demonstravam a execução do projeto.

8) Referências

CARVALHO, Célia Regina de. **As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente**: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica. Presidente Prudente: 2017, 337 p.

CARVALHO, Célia Regina de. **Planejamento e produção de conteúdos digitais**. SEDFOR. Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores. Campo Grande, 2018.

MOREIRA, J. António; NEJMEDDINE, Fouad. **O vídeo como dispositivo pedagógico e possibilidade de utilização didática**. Santo Tirso: Whitebooks. 2015.

NICHELE, Aline Grunewald. **Tecnologias móveis e sem fio nos processos de ensino e de Aprendizagem em química**: uma experiência no instituto federal de educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015. 257 p.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, v. 13083, p. 854, 2014.

PROJETO IMAGINAÇÃO E REALIDADE, FACES DA MESMA MOEDA: FILMES DA DISNEY E O CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO, POLÍTICO E SOCIAL

Sebastião Gabriel Chaves Maia
sgchavesmaia@gmail.com
Maria de Fátima Viegas Josgrilbert
fatimagsul@terra.com.br

O presente relato apresenta uma experiência integradora e exitosa executada com alunos no Ensino Médio da Escola Magsul, município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, que foi o projeto imaginação e realidade, faces da mesma moeda: filmes da Disney e o contexto histórico, geográfico, político e social.

Como aponta Fossatti (2009), a trajetória do cinema de animação revela uma história que abarca importantes progressos históricos e técnicos, que tem como foco os públicos infantil, jovem e o adulto, de conhecimento generalizado sobre o mundo.

O objetivo do projeto foi implementar um estudo holístico interdisciplinar fazendo com que esse aluno tivesse um olhar diferenciado a partir dos enredos dos filmes: Cinderela (1950), Fantasia (1940), A Bela Adormecida (1959), Mulan (1998), Pocahontas (1995), Branca De Neve e Os Sete Anões (1937), Hércules (1997), O Corcunda De Notre Dame (1996), A Espada Era a Lei (1963) e Aladdin (1992).

Cabe destacar, que a pesquisa é um item de avaliação do Ensino Médio da Escola Magsul implementado desde 2017, por meio do Trabalho de Pesquisa, que inclui o aluno no universo da pesquisa, algo que ele iria ver somente no ensino superior.

A realização da atividade tem como base os pressupostos de Freire (2001) que afirma que não existe pesquisas sem ensino e nem ensino sem pesquisa. Assim, a pesquisa pode se tornar uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio. A pesquisa leva a uma formação crítica, criativa e inovadora.

Para Paulo Freire, o educador deve respeitar os saberes dos educandos adquiridos em sua história, estimulando-os a sua superação por meio do exercício da curiosidade que os instiga à imaginação, observação, questionamentos, elaboração de hipóteses e chega a uma explicação epistemológica.

O percurso da pesquisa tem como base Demo (2007), que vislumbra que a base da educação escolar é a pesquisa, pois quem conhece é capaz de intervir de forma competente, crítica e inovadora: Não é possível sair da condição de objeto (massa de manobra), sem formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança. Aí surge o sujeito, que o será tanto mais se, pela vida afora, andar sempre de olhos abertos, reconstruindo-se permanentemente pelo questionamento. Nesse horizonte, pesquisa e educação coincidem, ainda que, no todo, uma não possa reduzir-se à outra.

O projeto na escola constitui-se na forma específica de pesquisa-ação, tendo como suporte o estudo bibliográfico de vários autores. Nesta pesquisa o tipo de estudo é feito na própria realidade, ambiente do aluno. Os filmes são clássicos e de conhecimento amplo.

A Pesquisa-ação foi escolhida pois propõe-se a uma ação deliberada visando uma mudança no mundo real, seja de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos, comprometida com um campo restrito. É um processo de controle sistemático da própria ação do pesquisador, estudo que envolve alguma forma de intervenção, exprimindo um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual ou coletiva.

Desta forma os alunos do ensino médio, organizados em grupos de 5 estudantes e desenvolveram alguns passos pré-definidos:

- Organizar um Diário de bordo a partir das pesquisas em fontes físicas e digitais (registro de experiências pessoais e observações, interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos sobre o assunto estudado/pesquisado);
- Leitura do livro infantil relacionada com a história do filme, caso houver;
- Assistir o filme três vezes (três olhares):

1º - conhecimento e captação da ideia principal;

2º - primeiras pistas (anote observações sobre a época, local, vestimentas, paisagens, curiosidades, falas...);

3º - interpretação da mensagem contida no filme.

- Qual o sentido tem este filme para você? (Impressão individual – elaborar um pequeno texto);
- Organização e efetivação dos elementos da pesquisa (um processo de cada vez).

Com base nestas informações os alunos passaram a organizar as informações levantadas

Os Elementos da Pesquisa:

- Sinopse do Enredo (relato explicativo com as características evidenciadas na pesquisa)
- Contexto geográfico – Demarcação no mapa mundi
- Período histórico do enredo – Demarcação da linha do tempo
- Características do filme que definem (pistas) o período e contexto geográfico (cenário, vestimentas, falas...)
- Contexto político-social (identificação de classes sociais, grupos, hierarquias...)
- Levantamento de produtos oriundos dos filmes (bonecos, canecas, chaveiro, livros, gibis, apps, jogos, entre outros.)
- Mostra dos produtos oriundos dos filmes
- Vídeo explicativo relacionando as descobertas (pesquisas) com as cenas do filme
- Levantamento de textos científicos publicados com base nos filmes

No desenvolvimento do trabalho, em um primeiro momento, os alunos não se identificaram, mas ao longo do desenvolvimento das pesquisas, orientadas pelos professores que eles escolheram, o reconhecimento da importância do estudo foi vislumbrado.

Entre os impactos destacados, a ação pedagógica é ampliada e o aluno passa a ser o protagonista do processo ensino e aprendizagem, pois segundo Demo (2007) é preciso superar o uso exclusivo do método expositivo de dar aulas, na qual o professor tem a função principal de transmitir conhecimentos já elaborados, o que define como cópia e que “atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”.

O espaço da sala de aula na qual o professor é apenas transmissor de conhecimentos precisa ser repensado e transformado. De forma alguma quer dizer que o professor vá perder a autoridade, mas sim que o mesmo passe a se interessar pela aprendizagem de cada aluno, estabelecendo um relacionamento tranquilo e de participação.

Nesse espaço é fundamental desenvolver o espírito de trabalho em equipe e evitar competições individuais, já que a cidadania se constrói pela organização solidária (MATOS; CASTANHA, 2008).

Em linhas gerais a experiência atingiu o objetivo esperado. No trabalho em equipe vimos o processo de argumentação com fundamentação, divisão de tarefas com objetivos bem definidos, vimos ainda possibilidades de concessões, ouvir a opinião dos outros e não querer que apenas a sua ideia prevaleça, evitando assim o individualismo e estimulando a coletividade.

Cabe destacar que os professores (aqueles vinculados ao projeto) tiveram dificuldades em deixar o aluno ser o protagonista, em deixar os alunos por si só buscarem as informações na internet, nas redes sociais e outros meios físicos e digitais. Confirmamos que os professores devem ainda se habituar ao ensino híbrido, em instigar o aluno a ter iniciativas e a ser investigador no espaço escolar e fora do mesmo.

Ao final o trabalho foi apresentado na forma de um telejornal, organizado pelos próprios alunos:



Toda a pesquisa e organização dos vídeos foram realizados pelos alunos, orientados por professores. Os recursos utilizados foram os das mídias digitais, que inclui um grande leque de ferramentas e funcionalidades.

Por fim pretende-se elaborar material didático de apoio aos professores e alunos para melhor conduzir e realizar as atividades de pesquisas escolares - uma espécie de guia do aluno pesquisador.

Referências

DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FOSSATTI, C. L. Cinema de animação: Uma trajetória marcada por inovações. In: **VII Encontro Nacional de História da mídia**. UFRGS, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/CINEMA%20DE%20ANIMACaO%20Uma%20trajetoria%20marcada%20por%20inovacoes.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MATOS, E. M. A.; CASTANHA, A. P. A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamenta. **Projeto de intervenção pedagógica na escola apresentado ao PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>.> Acesso em 03.jul.2019.

ALUNO-PROTAGONISTA: O PAPEL DISCENTE COMO AGENTE DE SEU PRÓPRIO APRENDIZADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ingrid Ribeiro Rodrigues Pereira
iribeirorodrigues@hotmail.com

1) Temática:

Didática/Metodologia docente na Educação Física na Educação Infantil

2) Objetivo/s:

Valorizar as ideias, sugestões e perspectivas dos alunos em relação às atividades e exercícios;

- Proporcionar situações em que os alunos sugiram variações e soluções para questões propostas pelas atividades de sala;
- Reposicionar o aluno em relação ao processo de ensino-aprendizagem, tornando-o protagonista de atividades, desafios e exercícios propostos.

3) Justificativa/s:

Após análise bibliográfica, foi despertada uma reflexão sobre a didática utilizada nas aulas aplicadas. É fácil percebermos que é ensinado desde a formação acadêmica que “bons professores” possuem controle total de sala de aula, que somente conseguem dar aula com alunos organizados, silenciosos, obedientes e tranquilos. Em Mello (2014, apud Richter e Barbosa, 2010), vemos um destaque apontado para a falta de sensibilidade docente para com a compreensão das diferentes maneiras que os alunos utilizam para se comunicar ou se manifestar de acordo com os estímulos que recebem. Para tanto, apresenta-se a necessidade de aguçar a percepção em relação à aprendizagem dos alunos e como cada um aprende e manifesta seu aprendizado. Para Sarmiento (2008, apud Mello, 2014), é de suma importância realizar uma ruptura no conceito de que as crianças são “destinatários passivos da socialização adulta”, que são “mini-adultos”, que são seres incompletos e torná-los atores de seu processo de ensino-aprendizagem.

A função do professor é, basicamente, mediar, ser uma ponte entre o indivíduo e o conhecimento, entretanto, na Educação Infantil, há vários profissionais que exercem sua função com objetivos e de maneiras diferentes, exercendo “dominação” sobre os alunos, deixando de lado as características das crianças que as fazem ser crianças, deixando de lado sua criatividade, sua espontaneidade, sua mobilidade, sua autenticidade, sua sensibilidade. A cultura “adultocêntrica” endossa a cultura de tratamento das crianças como “mini-adultos”. Essa cultura traz a cobrança de seriedade, linearidade e imobilidade das crianças, o que vai contra as características natas citadas acima. Para tanto, cabe ao professor resgatar sua sensibilidade, sua memória do que o próprio viveu, do que teve vontade de viver para melhorar e personalizar suas aulas, pois a aquisição de conhecimento na Educação Infantil se acontece nos mais diversos momentos da rotina (SAYÃO, 2002).

4) Percurso de experiência (metodologia):

Feita a leitura dos autores citados, gerou uma reflexão sobre a metodologia que vinha sendo utilizada, e que por aprendizado na graduação e experiência coletiva, era a mesma metodologia que é criticada nos textos. Partindo daí viu-se sentindo na teoria de que criança deve se comportar e aprender como criança, que o planejamento docente é feito para que se tenha organização, mas que muito do que se planeja não acontece, ou não da maneira que se espera.

Depois de ter confeccionado um Plano Anual baseado na premissa de que as crianças seriam mais livres durante das atividades e que seriam aproveitados mais momentos da rotina para a aprendizagem, veio a aplicação em sala de aula. No período de adaptação, não foram realizadas atividades específicas, pois nesse momento de acolhimento é importante que as crianças se acostumem, se sintam seguras e confiantes, tanto no ambiente, tanto com as pessoas que o frequentam. Após o período de adaptação, começou-se a aplicar as atividades.

Durante as aulas, os materiais (bolas, cones, bolinhas de tênis, bambolês, etc.) eram apresentados, as crianças utilizavam o material da maneira que queriam. Após o momento de experimentação, era proposta a atividade, porém não de maneira impositiva, mas como sugestão de nova utilização com o material pelos alunos. Houve momentos em que, observando como as crianças brincavam com material, sugeriu-se que todos utilizassem o material que um dos alunos estava utilizando. Foram realizadas atividades a partir de sugestões dos alunos, ou seja, algum aluno começava a brincar com um material, de alguma maneira e sugeríamos aos outros alunos fazer igual. A partir deste momento, começamos a perceber que as crianças se sentiam mais motivadas a realizar as atividades que eles mesmos criavam. Utilizando uma aula como exemplo, quando eram levadas à sala as bolinhas de tênis, a aula iniciava-se com as crianças brincando com as bolinhas da maneira que queriam, neste momento observávamos como cada um utilizava o material. Então, sugeríamos a atividade planejada como jogar a bolinha em direção ao chão ou à frente, cada criança realizada da maneira que entendia e que tinha mais facilidade. Após essa sugestão, sugeríamos alguma opção que os alunos demonstraram anteriormente, como chutar a bolinha, como jogar contra a parede, como jogar para outro colega. Utilizávamos então as opções oferecidas pelos próprios alunos a partir de suas próprias referências.

Nas turmas de 0 a 12 meses, essa experimentação acontecia por mais tempo, pois na mesma sala havia uma grande diferença de desenvolvimento. Então essas atividades aconteciam nas lacunas da rotina, sentados todos no chão, os materiais (como bolinhas de tênis, copos de plástico, alguns materiais esportivos, brinquedos de sala e materiais pedagógicos escolares) eram apresentados, acontecia a experimentação e após esse momento era sugerida a atividade, o exercício. Como estávamos lidando com crianças que não apresentavam comunicação verbal, a atividade era demonstrada em forma de brincadeira, conversávamos e incentivávamos a realização da atividade/exercício.

Nas turmas de 12 a 24 meses, utilizamos o mesmo processo, a resposta motora foi diferente, pois é uma fase de desenvolvimento em que as crianças estão iniciando sua comunicação verbal, então se tem a oportunidade de estimular esse tipo de expressão que está evoluindo em cada indivíduo. A partir desta faixa etária, inicia-se, com mais ênfase, a participação das crianças nas atividades. O processo de apresentação do material, experimentação e realização de atividade acontece juntamente com a realimentação, pois se consegue ter a resposta da adesão à atividade ou não.

Nas turmas de 24 a 48 meses, continuamos com o mesmo processo de ensino-aprendizagem, mas nesta fase é o momento em que mais temos clareza na comunicação verbal, porque mesmo que as palavras não sejam pronunciadas perfeitamente, as crianças estão em um nível de desenvolvimento que se consegue compreender o que dizem e como dizem.

5) Desdobramentos da experiência:

Os principais impactos se deram na perspectiva docente em relação ao aluno e a capacidade do aluno, que por vezes é subestimada por ser um indivíduo novo e com pouca experiência. Durante o processo percebemos a relevância em perceber e considerar o aluno como autor de seu próprio processo de aprendizagem, como agente na sugestão, melhoramento de atividades e exercícios. Pedagogicamente, foi percebida uma melhor evolução na realização das atividades, os alunos executavam os movimentos com mais maturidade, mais consciência, mais habilidade, mais motivação, mais concentração. Desde o início deste processo, conseguimos perceber alunos mais independentes, com mais iniciativa, mais pró-atividade.

Em longo prazo, foi percebida destreza na realização de outras atividades, menos timidez nos momentos de conversa, momentos de realimentação, momentos de sugestão de variação das atividades.

A Educação Infantil tem um papel muito importante na primeira infância, pois oferece experiências quantitativas e qualitativas, sociais, pedagógicas e culturais, sendo, também, um meio de contribuir na estruturação do desenvolvimento das crianças (GONÇALVES, 2014).

6) Principais resultados alcançados:

O projeto se iniciou com o intuito de valorizar mais os alunos, suas opiniões e suas ações, mas os resultados superaram as expectativas, de modo que foi percebido grande potencial nos alunos, que por vezes o professor ignora ou subestima. A partir dos resultados dessas vivências, conseguimos, atualmente, ouvir, considerar e aplicar o feedback discente em relação ao que o professor planeja, arrumando para as próximas aulas utilizar uma melhor metodologia.

7) Recursos utilizados:

Foram utilizados materiais pedagógicos, comuns a todos os professores, bolinhas de tênis, copos de plástico, bolas e materiais esportivos. Estruturalmente, foram utilizadas as dependências da unidade escolar com o trabalho dos funcionários da instituição, respectivos de cada sala com sua turma.

8) Referências Bibliográficas

GONÇALVES, F. **Do Andar ao Escrever: Um Caminho Psicomotor**. 1 ed. São Paulo: Cultura RBL LTDA, 2014.

MELLO, A. S.et al. Educação Física na Educação Infantil: Produção de Saberes no Cotidiano Escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abril/junho, 2014. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00467.pdf>>. Acesso em 15/07/2019.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para Problematizar Algumas Questões Relacionadas a Educação Infantil e à Educação Física. Ver. **Bras. Cienc. Esporte**, Campinas. V. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002. Disponível em < http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora_artigo.pdf>. Acesso em 15/07/2019.

WEB RÁDIO ESCOLAR COMO FERRAMENTA EDUCOMUNICATIVA

Antonio Marcos dos Santos
prof.antoniomds@gmail.com
Gustavo de Oliveira Andrade
andrade.goliviera@gmail.com

1) Temática:

Este trabalho aborda a prática educomunicativa no desenvolvimento e implantação de uma web rádio na Escola Estadual Maestro Heitor Villa Lobos (Campo Grande – MS), de tal forma, que leva em consideração as demandas de uma educação voltada à cidadania e aos processos formativos que garantam o exercício do direito universal à expressão e à comunicação. Além disso, todo processo de ensino e/ou de aprendizagem envolvem processos comunicacionais, nos quais o docente é o mediador e, assim, tem a oportunidade de utilizar diversas tecnologias digitais de informação e comunicação que hoje estão à disposição dentro e fora do ambiente escolar. Dentre essas tecnologias, a web rádio escolar possibilita a elaboração de uma programação diária por meio da prática educacional colaborativa e autoral que valoriza a interdisciplinaridade e/ou multidisciplinaridade na abordagem de temas transversais e/ou do próprio conteúdo curricular.

2) Objetivo/s:

- Implantar uma web rádio em uma escola pública da rede estadual, de tal forma, que possibilite a divulgação da produção e da autoria dos estudantes, professores, gestores e funcionários dessa instituição educacional, tanto para comunidade interna quanto para a comunidade externa, por meio de um site e de um web aplicativo gratuito.
- Estabelecer um novo canal educomunicativo na comunidade escolar e favorecer o trabalho colaborativo em equipe;
- Promover a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade na elaboração da programação diária da web rádio;
- Propiciar aos estudantes, professores, gestores e funcionários o conhecimento da linguagem radiofônica e sua importância no desenvolvimento da expressão oral;
- Oportunizar aos estudantes, atividades educomunicativas como ouvintes e, também, como produtores, sendo organizadores de possíveis pautas, entrevistas, informativos e programas da web rádio.

3) Justificativa/s:

Hoje, nas instituições educacionais, é possível perceber que a maioria dos estudantes possuem algumas dificuldades em compreender os conhecimentos apresentados no transcorrer das aulas, uma vez que, os discentes leem pouco e interpretam de forma deficitária os textos a eles apre-

sentados. Assim, nessa cibercultura em que vivemos, torna-se necessário o estímulo à leitura por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação que fazem parte do cotidiano da escola e de seus estudantes, pois, é por meio do hábito da leitura que o estudante consegue ampliar sua capacidade argumentativa e comunicativa, e, desde já, consegue vivenciar plenamente a sua cidadania. Desta forma, a web rádio possibilita, por meio da pesquisa e da construção colaborativa do conhecimento, uma motivação à leitura e à interpretação de textos em todos componentes curriculares, pois, os estudantes necessitam ler e interpretar com atenção os conteúdos curriculares ou temas transversais propostos, organizá-los sistematicamente, sintetizá-los em resumos, editá-los no formato de áudios, apresentá-los aos docentes responsáveis para as devidas correções e, por fim, obter a transmissão do seu produto final por meio desse canal educacional, isto é, a web rádio escolar.

Além disso, esse trabalho pretende fornecer uma identidade a essa instituição educacional e àqueles que dela fazem parte, de tal forma, que fortaleça o vínculo já existente entre os estudantes e a escola e que, principalmente, propicie o sentimento de pertença a este ambiente educativo/colaborativo de construção e ressignificação do conhecimento.

4) Percurso de experiência (metodologia):

A partir do convite direcionado aos docentes, discentes, gestores e funcionários da Escola Estadual Maestro Heitor Villa Lobos, em fevereiro de dois e dezenove, início do ano letivo, foi criada a equipe gestora do projeto de desenvolvimento e implantação da web rádio escolar, na qual a sua coordenação e articulação foi assumida pelo professor Antonio Marcos dos Santos que propôs a realização deste projeto nesta instituição educacional. Assim, por meio de reuniões desta equipe gestora foram discutidos detalhes do projeto e de seu cronograma de execução, de tal forma, que houve concordância na elaboração de um site e de web aplicativo gratuito. A equipe gestora foi dividida em dois grupos:

- grupo web 1 (dois docentes e três discentes do ensino médio) que ficou responsável pela elaboração e manutenção do site da web rádio escolar (www.maestrowebradio.wordpress.com) em um sistema livre e aberto de gestão de conteúdo na internet;
- grupo web 2 (um docente e dois discentes do ensino médio) que ficou responsável pela elaboração e manutenção do web aplicativo gratuito (app.vc/maestro_web_radio), por meio de uma conta gratuita da escola em um site de desenvolvimento de web aplicativos.

Portanto, foram realizadas as seguintes etapas:

1ª etapa (fevereiro de 2019): Reunião com a equipe gestora e com os docentes interessados, para elaboração das diretrizes do projeto, isto é, a qual público se destina, a elaboração dos programas a serem transmitidos e as possibilidades de integração com a comunidade externa na qual está localizada a escola. Além disso, a possibilidade de elaborar outros projetos didático-pedagógicos a partir deste.

2ª etapa (fevereiro de 2019): Escolha do coordenador do projeto (docente) e dos multiplicadores (docentes ou discentes). Busca de parcerias de capacitação e/ou oficinas em cursos de Educomunicação ou Comunicação Social nas universidades públicas e possibilitar a participação do coordenador e/ou dos multiplicadores do projeto.

3ª etapa (março de 2019): Verificar a infraestrutura disponível, equipamentos e espaço físico, para criação do estúdio de gravação dos programas da web rádio. Discussão e elaboração do web aplicativo gratuito da rádio.

4ª etapa (março de 2019): Sugestão dos conteúdos a serem transmitidos na web rádio e as devidas orientações dos professores regentes sobre os assuntos a serem pesquisados e apresentados, de tal forma, que respeite o direito autoral e cite as fontes pesquisadas no áudio elaborado.

5ª etapa (abril de 2019): Divulgação da web rádio escolar, internamente e externamente, por meio de cartazes e panfletos, e busca de parcerias com a comunidade circunvizinha.

6ª etapa (maio e junho de 2019): Acompanhamento e gerenciamento da programação diária da web rádio escolar e dos demais projetos inseridos nesse canal educacional.

A Escola Estadual Maestro Heitor Villa Lobos está localizada no conjunto residencial Parati a oito quilômetros do centro da cidade de Campo Grande no estado de Mato Grosso do Sul e possui, em média, 750 estudantes no ensino fundamental, 550 estudantes no ensino médio, 26 estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado e 118 funcionários.

5) Desdobramentos da experiência:

A implantação da web rádio nesta escola pública da rede estadual e o gerenciamento de sua programação diária possibilitaram práticas educacionais e colaborativas que valorizaram a autoria dos discentes/docentes e a divulgação de suas produções por meio dessa tecnologia digital de informação e comunicação, tanto para a comunidade interna com externa e, desta forma, tornou-se estímulo à pesquisa, à leitura, à organização dos textos e dos áudios confeccionados e remixados por membros desta instituição educacional. Além disso, as mídias radiofônicas ainda se apresentam com meio de comunicação de grande potencial didático-pedagógico e, portanto, outros docentes já propuseram, para o segundo semestre deste ano letivo, a elaboração de outros projetos que envolvam a web rádio escolar.

6) Principais resultados alcançados:

Apesar de algumas dificuldades e imprevistos na execução do cronograma desse projeto, alguns resultados foram e estão sendo alcançados, pois, esse projeto ainda continua em desenvolvimento e deverá sofrer alguns ajustes necessários no seu transcorrer. Além disso, a divulgação de que a escola tem uma web rádio disponível aos membros dessa instituição, suscitou várias ideias e sugestões de uso tanto por parte dos docentes e gestores quanto por parte dos discentes, mas, foi perceptível que muitos não possuem noções básicas de gravação de áudios e de remix dos mesmos, sendo necessário que os membros da equipe gestora do projeto realizem oficinas em momentos oportunos aos novos multiplicadores desse projeto didático-pedagógico.

Podemos considerar os seguintes resultados deste trabalho: o empenho de discentes e docentes no processo colaborativo de desenvolvimento e elaboração do site da web rádio, do web aplicativo e da transmissão via tecnologia streaming sem ônus para esta instituição educacional da rede pública estadual; o estímulo à leitura e interpretação de textos, ao protagonismo estudantil e a autoria, pois, os estudantes, com as devidas orientações dos professores regentes, estão produzindo mídias radiofônicas de entrevistas, de informações sobre os conteúdos curriculares e remix dos temas transversais propostos;

Os estudantes, principalmente do ensino médio, estão mais proativos e trazem músicas autorais, ideias para novos projetos e programetes que podem ser divulgados na programação diária da rádio;

Vários docentes solicitaram que as formações continuadas tenham oficinas sobre remix de áudios e sobre o uso do estúdio provisório da web rádio, uma vez que, os estudantes estão bem motivados em elaborar mídias radiofônicas e divulgá-las nesta ferramenta educacional.

7) Recursos utilizados:

A equipe gestora do projeto, que é formada por docentes e discentes dessa instituição educacional, elaborou o site da web rádio em um sistema livre e aberto de gestão de conteúdo para internet, baseado em PHP com banco de dados MySQL e, desta forma, possibilita o acesso à web rádio por meio de computadores pessoais pela URL <https://maestrowebradio.wordpress.com>. Além disso, a equipe desenvolveu um web aplicativo gratuito por meio de uma plataforma online (<https://fabricadeaplicativos.com.br>) que disponibiliza contas gratuitas para elaboração de app web com a utilização de poucos recursos técnicos e que possibilita o encaminhamento de seu atalho para a tela principal de tablet e smartphone dos usuários que possuem dispositivos com sistemas operacionais Android e iOS.

A transmissão da web rádio ocorre por meio da tecnologia streaming disponibilizada gratuitamente no site <http://www.listen2myradio.com> e que fornece uma taxa de upload de até 128 kps. Nessa transmissão é usado um software de distribuição gratuita denominado “RádioBoss” que possibilita uma programação automatizada e/ou “ao vivo” e, assim, torna possível a inserção de programetes, spot, podcast, vinhetas, propagandas, dentre outros, produzidos por todas as áreas do conhecimento, a direção escolar, a coordenação pedagógica, os docentes e discentes, os funcionários administrativos e até mesmo a comunidade externa.

As gravações dos áudios são realizadas nos próprios aparelhos celulares dos discentes/docentes envolvidos no projeto e no estúdio provisório da web rádio, que possui um microfone de estúdio (profissional condensador BM-800 T41) que está conectado a um computador pessoal onde há internet banda larga fornecida empresa NET internet.

Em geral, as produções dos alunos/professores e de outros segmentos da escola ou fora dela, estão sendo remixadas no programa “audacity” que possui versão gratuita e que possibilita, consideravelmente, melhor qualidade de áudios a serem transmitidos na programação da web rádio.

A PRODUÇÃO DE UM RECURSO EDUCACIONAL ABERTO SOBRE AS POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM PRANCHAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Iracema de Souza Reis
cema14@bol.com.br

1) **Temática:**

Produção de um material midiático para orientar a construção de pranchas de Comunicação Alternativa para pessoas com Paralisia Cerebral.

2) **Objetivo/s:**

Produzir um Recurso Educacional Aberto (REA) capaz de orientar professores quanto a produção de pranchas de Comunicação Alternativa no ambiente escolar para estudantes com Paralisia Cerebral.

3). **Justificativa/s:**

A criação de um Recurso Educacional Aberto (REA), fruto desse relato, foi pensada e estruturada a partir da necessidade de orientar a construção de pranchas de Comunicação Alternativa para pessoas com Paralisia Cerebral que frequentam as turmas regulares de ensino nas escolas municipais de Bataguassu, MS.

Justificamos essa escolha dada a nossa experiência profissional e a visível falta de um material orientativo semelhante ao que nos dispomos a organizar. Acreditamos que essa produção possibilitaria aos professores e estudantes com dificuldades na fala, devido a Paralisia Cerebral, uma interação maior, logo, um rendimento escolar mais satisfatório também.

A escolha dessa temática refere-se a nossa formação e atuação docente, bem como uma forma de oportunizar aos professores o contato com as pranchas de Comunicação Alternativa, incentivando-os na construção desse recurso pedagógico para o trabalho com alunos que estão matriculados na rede regular de ensino, inseridos nas salas de aula e também frequentam as Salas de Recursos.

Optamos por criar um Livro Digital, pois esse recurso suporta a inserção de muitas imagens, facilitando assim, o entendimento dos símbolos da Comunicação Alternativa, bem como a visualização das fichas para a criação/elaboração das pranchas de Comunicação Alternativa, a partir das ações da vida diária da criança ou adolescente.

A fundamentação teórica deu-se a partir de leituras em meios impressos e digitais, as quais favoreceram uma melhor compreensão sobre a Paralisia Cerebral, bem como acerca dos suportes de comunicação disponíveis. Além disso, pesquisamos sobre conceito e características da Comunicação Alternativa e sobre os materiais e softwares existentes para esse fim.

4) Percurso de experiência (metodologia):

As etapas de elaboração do REA obedeceram um cronograma sempre bem orientado com estrutura de acordo com nossas escolhas a partir da temática. Após a definição da temática e do objetivo que nos propomos, elegemos o Livro Digital, visto que o mesmo seria capaz de acolher nossas intenções de forma ampla, eficaz e visualmente instigante.

A elaboração do recurso seguiu o cronograma de elaboração que permitiu o detalhamento de cada fase da produção do REA:

Primeiro capítulo – apresentação de algumas histórias de vida de pessoas diagnosticadas com Paralisia Cerebral, as quais superaram as limitações dessa condição.

Segundo capítulo - apresentação da metodologia do trabalho a partir de recursos que facilitem a Comunicação Alternativa. Exemplificamos com sugestões de atividades envolvendo imagens. - Terceiro capítulo – exemplificação de modelos de pranchas de comunicação, estabelecendo um paralelo entre os símbolos e seus significados.

Quarto capítulo – disponibilização de diversos links de vídeos e suas respectivas sinopses, os quais apresentam modelos de pranchas de Comunicação Alternativa.

5) Desdobramentos da experiência:

A produção deste material foi muito importante para nossa formação continuada na atuação docente, entretanto, de maneira particular, pois a Pós-graduação em Mídias na Educação possibilitou a teorização articulada com a prática e, isso, foi positivo e significativo para a nossa prática profissional, bem como para os colegas professores que recebem crianças com necessidades especiais e necessitam de sugestões diversificadas de materiais de apoio para o trabalho didático em sala de aula.

Diante da participação nesse curso e da criação do Recurso Educacional Aberto, foi possível verificarmos nas atividades práticas o quanto as mídias digitais podem auxiliar nas atividades docentes, desde a criação de recursos e/ou materiais, até o uso da sala de tecnologias com os alunos para fins de pesquisas e construções mais elaboradas.

6). Principais resultados alcançados:

De acordo com nossas vivências e a repercussão do REA, percebemos que a produção do livro digital contribuiu significativamente para o trabalho pedagógico com crianças com Paralisia Cerebral. Para o próximo ano, o material ficará disponível no Ambiente online de planejamento da rede municipal de ensino para que os professores possam acessá-lo como material de apoio para as horas de planejamento e estudo.

7) Recursos utilizados:

Os recursos utilizados na criação do REA foram as figuras para a elaboração das pranchas de comunicação e suas sequências e computador.

8) Parcerias:

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ UFMS

Secretaria Municipal de Educação/SIME

ASCENDÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Ana Maria Almeida
prof.mat.aninhaw2@gmail.com
Lourenço Ezídio de Melo
lourencoemelo@gmail.com
Roberto Luís Dambros
robertodambros@gmail.com

1) **Temática:**

Este relato trata da experiência relacionada à influência da Inteligência Emocional nas formações continuadas desenvolvidas pelos Técnicos Pedagógicos da Divisão de Tecnologia Educacional (Ditec) da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS.

2) **Objetivo/s:**

O objetivo desta ação consiste em refletir sobre a interferência de conceitos referentes à inteligência emocional no contexto das formações de diferentes agentes educacionais que atuam direta ou indiretamente na integração das tecnologias educacionais no âmbito das escolas da Rede Municipal de Ensino (Reme).

3) **Justificativa/s:**

Nossas atividades pedagógicas estão inseridas em um contexto maior, tendo em vista a expansão das mídias digitais que tem ocasionado mudanças nos modos de como organizamos as informações e de como construímos nossas identidades nos percursos de trocas de conhecimento.

Dessa forma, Fontinni e Rivoltella (2012) atentam para as necessidades de avançarmos na formação de professores, considerando que as mudanças causadas pela expansão midiática provocam alterações culturais e requerem novas posturas dos sujeitos sociais no sentido de exercerem a cidadania digital.

Vale ressaltar que a cultura digital está presente nos diferentes espaços sociais e tem invadido as escolas por meio da internet, uma vez que nossos alunos, independente da classe social, possuem tecnologias móveis, ainda que muitos educadores não concordem que essas tecnologias perpassem a sala de aula.

Sendo assim, é interessante assumir uma postura de aprendiz para utilizar essas tecnologias de modo a contribuir com a aprendizagem dos alunos. Essa atitude requer mudanças de paradigmas, uma vez que o educador destituiria do papel de dono do saber para um mediador que orienta os alunos em suas aprendizagens.

Dessa maneira, as tecnologias são utilizadas conforme as necessidades de cada momento de acordo com o problema a ser resolvido pelo aluno.

Diante disso, consideramos a contribuição da Inteligência Emocional para o contexto da formação continuada dos agentes educacionais.

4) Percurso de experiência (metodologia):

Esta experiência foi constituída a partir das nossas vivências decorrentes do trabalho no contexto das formações intituladas: Reflexões Pedagógicas: Diálogos entre a teoria e a prática, das formações para os Coordenadores Pedagógicos de Tecnologia e Inovação¹ e dos atuais Assistentes de Tecnologia, desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande MS - (Reme), nos anos letivos de 2018 e 2019.

Tais interações exigem habilidades sociais interpessoais e intrapessoais, pois o foco da aprendizagem não está mais nos conceitos ou nas tecnologias utilizadas, e sim no modo como utilizamos esses recursos para resolver problemas no contexto em que estamos inseridos. Neste sentido, enfatizamos a resolução de problemas que envolve trabalhos em grupo com trocas de informações em diferentes tecnologias, principalmente, as mídias digitais.

Concordamos com Fontinni e Rivoltella (2012) quando ressaltam quatro pontos a serem observados na formação de professores: “a) formação inicial e continuada; b) conteúdos e competências da formação; c) metodologias e didática; d) modalidades de formação”. (FONTINNI; RIVOLTELLA, 2012, p. 124).

A partir da nossa experiência, acrescentamos um quinto ponto como de fundamental importância: a Inteligência Emocional, uma vez que a evolução das tecnologias exige um perfil flexível de sujeito, capaz de se adaptar às mudanças e trocar o papel de quem ensina para o de mediador e/ou colaborador.

5) Desdobramentos da experiência:

Percebemos entre cursistas uma mudança de postura, começando a utilizar a inteligência emocional para lidar com as adversidades e conseguir superar seus objetivos e metas. Os participantes de nossos cursos e discussões mostram interesse, foco e mudança de postura no contexto de trabalho, mas em alguns casos, continuam agindo da mesma forma e esperando resultados diferentes.

Essa questão nos fez refletir sobre os resultados das nossas formações na prática dos formandos, considerando que o objetivo maior consiste em utilizar as tecnologias para potencializar a aprendizagem dos alunos. Para que o professor assuma nova postura e proporcione momentos criativos em suas aulas com desafios aos alunos, será necessário que vivencie situações desse tipo, se aproprie e leve essas experiências para a sua prática pedagógica. Desta forma, poderá auxiliar o aluno no desenvolvimento da autonomia na escolha das tecnologias específicas para responder aos diferentes desafios vivenciados.

Para tanto, é necessário avançar a discussão acerca de formações teórico pedagógicas e ultrapassar a questões relacionadas aos conteúdos e/ou às tecnologias. Por essa razão, iniciamos uma busca por respostas em outros campos de estudos. Entre outras temos as contribuições de Goleman

¹ Função extinta no segundo semestre de 2019.

(1995) que tratam da importância da inteligência emocional para o desenvolvimento pessoal e profissional no que tange às habilidades intrapessoais e interpessoais em qualquer área de atuação.

A partir desses conceitos, podemos perceber o impacto causado por associarmos a Inteligências Emocional as nossas práticas formativas.

6) Principais resultados alcançados:

Nessa perspectiva, contamos com os estudos de Goleman (1995) como parte de nossas bases teóricas em nossas práticas formativas para a utilização das tecnologias no contexto do ensino e da aprendizagem. A partir dos estudos desse autor, podemos perceber que as nossas ações dependem das nossas crenças, e estas estão ancoradas no nosso subconsciente, assim nossas atitudes são construídas a partir das nossas vivências passadas, principalmente na infância em meio a nossa cultura, experiências familiares, na escola e outros espaços sociais. No âmbito dessas construções, produzimos nosso mapa mental, que nos direciona para o que visualizamos, entendemos e interpretamos à nossa volta.

Dessa forma, apropriamos de alguns conceitos da inteligência emocional para utilizar no contexto da formação continuada no âmbito das tecnologias educacionais com os quais temos contato em nossas propostas.

Acreditamos que o educador terá interesse em mudar se estiver motivado e comprometido com a mudança, além de acreditar na capacidade do aluno em resolver problemas e escolher as tecnologias desejadas para construir suas soluções.

Nesse panorama Fontinni e Rivoltella (2012, p. 123) afirmam que as mudanças do perfil dos professores “parecem não depender tanto das ações do sistema educacional e das propostas mais amplas de formação, mas, sobretudo, do interesse pessoal e das experiências do professor em sala de aula!”

Sendo assim, não basta mudar os recursos tecnológicos utilizados nas formações ou os conteúdos abordados, embora esses requisitos sejam de extrema importância, será necessário refletir sobre a postura desses professores e o modo como relacionam com gestores, seus pares e alunos, bem como a forma como direcionam as tecnologias em suas atividades no contexto pedagógico.

7) Recursos utilizados:

Nas experiências de formação continuada, utilizamos diferentes recursos como: Google Sala de aula, Google formulário, Kahoot, Ebooks, materiais impressos, apresentações de slide, vídeos, músicas e dinâmicas variadas.

8) Parcerias:

Contamos com a parceria dos gestores das escolas municipais de Campo Grande MS que cederam diferentes espaços de suas unidades para a desenvolvimento das formações continuadas.

9) Referências

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Coleção Papirus Educação 1ª ed., Papirus, São Paulo, 2012.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. de Daniel. Ed. Objetiva, Rio de Janeiro, 1995, 36ª edição, 357.

PROJETO PARA AMPLIAR O USO PEDAGÓGICO E A APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Katiúscia Akemi Nasu Nogueira
katiuscianasu@hotmail.com

1) Temática:

A prática pedagógica associada aos novos recursos e ferramentas tecnológicas pode ampliar as possibilidades didáticas de interação, permite novos espaços de colaboração e ambientes digitais para criação e comunicação.

O presente Relato de Experiência trata de projeto de gestão e implementação de ações para ampliação de uso pedagógico e difusão da aplicação de Tecnologias Educacionais nas práticas educativas em instituição de Educação Profissional e Tecnológica coordenado pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD).

2) Objetivos:

Os objetivos que nortearam este projeto:

- Desmistificar o uso do celular e outras tecnologias educacionais em sala de aula.
- Promover a adoção das tecnologias educacionais (aplicativo institucional, plataforma docente, realidade aumentada, estante virtual e Lego Zoom) na atuação docente.
- Capacitar coordenadores técnicos e pedagógicos para uso das tecnologias educacionais desenvolvidas pela instituição: aplicativo institucional, plataforma docente.
- Divulgar o recurso de Realidade Aumentada (disponível para 10 cursos técnicos e 02 qualificações profissionais) e a Estante Virtual (disponível para 22 cursos técnicos e 64 qualificações profissionais).
- Verificar a quantidade de kits didáticos Lego Zoom completos que cada unidade educacional possuía; intermediar reposições e trocas de peças. Levantamento de docentes capacitados que ainda permaneciam no quadro funcional das unidades educacionais.

3) Justificativas:

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade principal de preparar para o exercício de profissões, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Tendo em vista as tendências para o futuro do trabalho, a preparação de profissionais para uma realidade cultural globalizada e digital e desenvolver competências profissionais alinhadas às novas demandas a ação foi proposta e aprovada.

Além disto, o projeto estava alinhado aos objetivos estratégicos institucionais de intensificar a implementação, difusão e uso de tecnologias na educação. E de promover encontros pedagógicos com foco nos componentes da prática docente com ênfase na apropriação dos princípios de aprendizagem significativa baseada no currículo, metodologia e tecnologia.

4) Percurso de experiência:

O Projeto teve uma fase inicial de elaboração e preparação realizada na sede da instituição em Campo Grande – MS, no período 20/03/2017 a 20/04/2017. Nesta etapa foi idealizado e redigido o plano do projeto, contratação de palestrante, reserva do auditório e laboratórios de informática, contratação de coffee break, produção de convites, certificados, manuais e demais materiais impressos, além de todas as etapas de aprovação e validação com a gestão da instituição.

A etapa seguinte foi realizada de 25/04/2017 a 27/04/2017 na sede da instituição em Campo Grande – MS. No dia 25/04 coordenadores pedagógicos, coordenadores técnicos, docentes e interlocutores Lego Zoom assistiram à palestra do perfil do profissional 4.0, foi realizada a apresentação das cinco tecnologias que compõem o projeto e uma oficina técnica com o objetivo de capacitar para o uso das ferramentas (aplicativo institucional, plataforma docente). O dia 26/04 foi dedicado à oficina de práticas pedagógicas para utilização dessas ferramentas de maneira que houvesse alinhamento da metodologia de formação com base em competências e as tecnologias educacionais disponíveis. Além da divulgação e instruções para cadastro na Estante Virtual e para o uso do aplicativo de Realidade Aumentada. No último dia, 27/04, foi realizada a palestra “A Educação para o século XXI”.

Seguiu-se a etapa de acompanhamento e visita às unidades educacionais. No período de junho a julho de 2017 nove municípios, que sediam dez unidades, foram visitados pelo técnico e interlocutor de tecnologias educacionais para reunião técnica e suporte técnico.

5) Desdobramentos da experiência:

A experiência reuniu coordenadores, docentes e interlocutores de todas as unidades educacionais da instituição, o encontro por si já proporcionou interações e trocas de experiências dos profissionais que puderam compartilhar com seus colegas, pares e demais participantes suas práticas e seus desafios. Nestes momentos há a oportunidade do fortalecimento dos vínculos e da cultura institucional.

Há também uma mobilização de **forma integrada** destes profissionais como agentes de mudanças ao retornarem para suas unidades educacionais. Os profissionais receberam não só a capacitação técnica para o uso das ferramentas como também a capacitação para as possibilidades pedagógicas alinhadas à metodologia, além de inspiradora palestra impulsionando a adoção de novas tecnologias, quebra de paradigmas e a mudança de comportamentos. Houve diversos registros de relatos docente do uso dos recursos nas aulas, além de depoimentos dos alunos exaltando os benefícios dos recursos disponibilizados e a nova dinâmica das aulas.

6) Principais resultados alcançados:

As ações desenvolvidas foram consideradas bem-sucedidas tendo alcançado os objetivos propostos para cada uma das cinco ferramentas disponíveis.

Foram capacitados trinta e quatro profissionais na sede da instituição, que retornaram para suas unidades educacionais com demanda de realizar um plano de ação para a divulgação dos recursos de Realidade Aumentada e Estante Virtual nas turmas em andamento, além de aplicar em suas práticas pedagógicas o aplicativo institucional e a plataforma docente por meio da produção, uso e distribuição de objetos de aprendizagem e situações de aprendizagem.

Os resultados para o recurso Lego Zoom também foram atingidos. Foi realizado o levantamento dos kits didáticos que compõem o recurso, a intermediação de reposições e trocas de peças. Além de ativar ou reativar o interlocutor em cada uma das unidades educacionais, realizando também a indicação de uso do recurso por módulo de curso.

O projeto também resultou na implantação de um Suporte Técnico sediado no NEAD para atendimento das unidades educacionais por meio de dois profissionais, sendo um interlocutor e um apoio à interlocução.

7) Recursos utilizados:

Foi realizada a divulgação e capacitação para uso do recurso de Realidade Aumentada disponível em 10 cursos técnicos e 02 cursos de qualificação profissional, tendo sido fornecido doze (12) banners 120x90cm e setenta e dois (72) cartazes A3 – 29,7x42cm. Este material foi utilizado pelas unidades educacionais em eventos internos e externos e em divulgações nas turmas em andamento.

Para a Estante Virtual em que há livros didáticos em formato digital disponíveis para vinte e dois (22) cursos técnicos e sessenta e quatro (64) qualificações profissionais as equipes foram capacitadas para uso, orientadas para a divulgação do recurso aos alunos e subsidiadas com material impresso (8 mil filipetas).

Os docentes e coordenadores receberam capacitação para uso, criação e distribuição de objetos de aprendizagem e situações de aprendizagem na plataforma e aplicativo institucional. Para o uso do aplicativo os docentes também receberam um kit impresso de manual.

Para a capacitação foi utilizada uma sala de informática com computadores, sendo um por docente, e acesso à internet. Os profissionais fizeram uso de seus dispositivos móveis (celulares), também com uso de internet. Para a palestra os participantes foram reunidos em um auditório, habitualmente utilizado para cursos, treinamentos e palestras.

A equipe responsável pelo projeto foi composta por quatro pedagogas, dois profissionais interlocutores de tecnologias educacionais, sendo um programador de sistemas e um designer e contratado um palestrante especialista em metodologias ativas de ensino. A equipe de gestão foi composta pela Gerência de Educação e Coordenação do NEAD. O projeto contou também com a participação do Escritório de Projetos da instituição, por meio de seu coordenador. A aprovação e autorização para execução foi realizada pela Direção da instituição.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE LITERATURA VISUAL

João Paulo Francisco Azevedo
jp.azevedo2015@gmail.com

1) Introdução:

O presente trabalho é um tema a contação de histórias no ensino de literatura visual, mostra – se como uma temática bastante importante. Nesse contexto, o trabalho apresenta um relato de experiência, aluno surdo, curso de ensino superior da Universidade Federal da Grande Dourados Faculdade de Educação a Distância, curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, na modalidade EaD/UFGD, para a pessoa visa promover a cidade de Dourados - EaD/UFGD. Pois é relato de experiência aborda aspectos de graduado em Letras Libras, para o discente e relato de experiência, o aluno ao desenvolvimento das atividades o espaço de discussão sobre a disciplina de Estágio Supervisionado de Literatura Visual, buscando compreender a construção história da inter-relação Educação, Libras e Atendimento Educacional Especializado (AEE) têm por vários em sala de recurso multifuncional em conformidade com o novo estágio Literatura Visual, para o contrato dos alunos com a Literatura Surda, além de estimular a capacidade de criação dos contação histórias por meio de elaboração de peças teatrais surdos.

2) Objetivo/s:

Geral: O objetivo geral deste trabalho foi investigar os princípios aspectos e contribuições da Literatura Visual no processo de ensino - aprendizagem da criança surda na educação infantil como acontecem estágio literatura visual dos surdos. O uso de estágio literatura visual como aluno surdo do ensino - aprendizagem em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura, em Coxim - MS, com a intervenção nosso dos alunos participantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Específicos:

- Mostrar algum desenvolvimento na contação de histórias no ensino de Literatura Visual;
- Incentivar a produção de histórias e poemas sinalizados;
- Organizar estágio de Literatura Visual;
- A Literatura Surda em narrativas e poemas.

3) Justificativa e Motivação

Os alunos se de mostraram interessados duração desenvolvimento do trabalho é estágio literatura visual, também apresentação maior intensidade com a leitura e Libras.

O teatro ajudou os alunos, a utilização de estágio literatura visual é uma excelente – ferramenta para o processo de ensino – aprendizagem de Libras, mais importante na experiência de elaborar plano de aula em Libras, pensando no aluno surdo ser certo, temos visto que seria a primeira oportunidade no desenvolvimento desse tipo de atividade e sala de recurso e AEE.

4) Metodologia e Procedimentos

A pesquisa se realiza por meio de metodologia ensino literatura visual mais importante, para o estágio literatura visual como contação de histórias. Na sala de recurso multifuncional – AEE. É uma narração da história com auxílio de materiais didáticos, apenas na utilizando na voz e expressões faciais e corporais. No auxílio do livro e DVDs em Libras – utilizando na caracteriza-se pela na leitura do texto de livro e da amostra das suas ilustrações e os projetos de imagens. Este modelo de mapa conceitual é uma estrutura na ajuda a organizar ideias, conceitos e informações na literatura visual de aprendizagem mais importante por vários e é bastante útil para escolas, educadores e estudantes. Você verá que a aprendizagem e a memorização se torna muito mais fácil com uma literatura visual por meio de um mapa conceitual é um estágio literatura visual. Personalize este mapa conceitual de aprendizagem com sua própria lista de vários ou outro conteúdo didático.

5) Resultados e Discussão

Por todos esses aspectos, pode-se afirmar que os resultados e o muito mais importante. Por isso é uma experiência de elaborar plano de aula em Libras, estão como pensados no aluno surdo ser certo temos visto que seria a primeira oportunidade no desenvolver esse tipo de atividade e sala de recurso multifuncional e atendimento educacional especializado – AEE.

6) Referências Bibliográficas

Atividades para Professores. Disponível em: <<https://atividadesparaprofessores.com.br/atividades-educativas-do-patinho-feio/>>. Acesso em: 07 Out. 2018.

Curso de Libras MS. CAS/MS 2015. Disponível em: <<http://cursodelibrasms.blogspot.com/2015/08/mudanca-de-link-para-o-blog-materiais.html>>. Acesso em: 08 Nov. 2018.

OLIVEIRA, Yrian Liana Bezerra, MEDEIROS, Joatan David Ferreira - O **Discurso Gráfico-visual no Livro Patinho surdo**. UFRN 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/TRABALHO_EV063_MD1_SA16_ID1276_10082016112045.pdf>. Acesso em: 18 Out. 2018.

Projeto Político-Pedagógico. 2018. Disponível em: <<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=PDEUGRhbuVg>>. Acesso em 13 Set. 2018.

Projeto Pedagógico do curso de Letras - Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais UFGD 2017. Disponível em: <<https://portalead.ufgd.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/PPC-Letras-Libras.pdf>>. Acesso em: 12 Out. 2018.

METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM: SALA DE AULA INVERTIDA

Berenice Alves da Silva Altafini
bere.nina.bia@gmail.com
Elaine Silva Santos Goulart
elainegoulart@campus.ul.pt
Gislaine Sartório Andrade
gislaine.sartorio@gmail.com

1) Temática:

Práticas Pedagógicas

2) Objetivo/s:

- Apresentar o método Sala de Aula Invertida aos docentes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - REME;
- Refletir sobre a Metodologia Ativa de Aprendizagem;
- Sugerir algumas ferramentas digitais que podem ser utilizadas nas práticas escolares.

3) Justificativa/s:

Os espaços de aprendizagem habitualmente restringem-se ao âmbito escolar, principalmente à sala de aula, no entanto, observa-se que o perfil dos alunos se diferencia de acordo com cada geração e que os espaços educativos também passam por constantes alterações. Neste contexto, faz-se necessário que o educador reflita sobre conceitos e teorias atuais e sempre que possível aplique-os em sua prática, de acordo com a sua realidade, de modo a se tornar um mediador, capaz de instigar os estudantes a serem participantes ativos do seu próprio processo de conhecer e aprender, sem deixar de valorizar as experiências do saber dito “tradicional”.

A tecnologia disruptiva tem facilitado o acesso aos recursos digitais, os quais vêm contribuindo com a prática de metodologias ativas de aprendizagem. Bergmann e Sams (2016, p. 45) afirmam que essa abordagem é “compatível com a aprendizagem baseada em projetos”, aprendizagem por descoberta, induzida pelo interesse do aluno.

Nesse prisma, encontra-se a sala de aula invertida, que consiste em oferecer ao aluno uma aprendizagem para o domínio. Dessa forma, é possível ao docente utilizar os mesmos objetivos para alcançar as necessidades diversificadas de aprendizagem dos alunos e atender suas especificidades de acordo com as características peculiar de cada um. Assim, o professor pode dedicar mais atenção aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

4) Percurso de experiência (metodologia):

O curso, “Metodologia Ativa de Aprendizagem: Sala de aula invertida”, foi ofertado em três escolas polos: E.M. Professor Nagib Raslan, E.M. Irmã Irma Zorzi e E.M. Eduardo Olímpio Machado, com carga horária de 8 horas, nos dias 07, 10 e 14 de maio de 2019, com a participação de 70 cursistas.

A formação foi dividida em duas etapas, a primeira ocorreu em sala de aula e a segunda na sala de informática.

Na primeira etapa, as mesas foram organizadas em cinco ilhas, todas identificadas de acordo com textos disponibilizados, formando rotações por estações diversificadas. Em quatro estações foram apresentados textos que abordaram temáticas relacionadas à aprendizagem ativa. Cada estação recebeu um nome relacionado ao assunto tratado no texto.

Na estação Ensino Híbrido foi disponibilizado o texto “Ensino híbrido: tendência que educa com cursos online e tecnologia”, a estação 4.0 apresentou o texto “Indústria 4.0: entenda o que é a quarta revolução industrial”, a estação Sala de Aula Invertida o texto “Sala de Aula Invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem”, a Educação 4.0 o texto “Educação 4.0: o que devemos esperar” e por fim, a estação Personalização no Ensino o texto “Diferenciar, individualizar e personalizar o ensino”.

A quinta estação denominada Recursos Digitais apresentou alguns vídeos para reforçar os textos escritos, e também para contemplar a linguagem multimodal. Para esta estação foram utilizados um computador portátil e um fone de ouvido.

Os cursistas foram direcionados pelas formadoras às ilhas - cada uma com quatro integrantes. Foi explanado oralmente sobre o método de estudo Cornell, cada participante recebeu uma folha com o método adaptado pelas formadoras especificamente para esse curso.

Dessa forma, os cursistas em cada estação leram os textos e assistiram os vídeos e antes de mudarem de estação fizeram as anotações referentes às orientações contidas na folha do referido método de estudo. Após as anotações cada participante pôde sanar suas dúvidas, com as formadoras, que atendeu um grupo por vez. Os grupos tiveram cerca de 20 a 30min para realizar a leitura de cada texto.

No período vespertino, a formação ocorreu na sala de informática, foi solicitado aos cursistas que se dividissem em duplas ou trios e elaborassem - com a mediação das formadoras - um plano de aula utilizando a metodologia ativa de aprendizagem.

Finalizado a elaboração dos planos de aula, os participantes socializaram com a turma a atividade solicitada. Durante a socialização ocorreu a reflexão sobre a sala de aula invertida e a metodologia ativa de aprendizagem, sendo possível identificar se em cada plano de trabalho estava presente a metodologia ativa de aprendizagem ou se havia sido contemplado apenas atividades soltas para ser realizadas em sala de aula.

5) Desdobramentos da experiência:

Ao propor uma metodologia diferenciada que se aproxima da realidade dos alunos dessa geração que estão em constante transformação, principalmente no novo jeito de agir, pensar e comunicar-se, fez-se necessário que os professores experienciassem a metodologia concomitante com as leituras sobre a temática, para posteriormente planejar uma aula que contemplasse o referido método.

Ao ministrarmos a formação observamos a heterogeneidade no processo de aprendizagem, pois alguns professores só compreenderam os conceitos aplicados no momento da apresentação dos planejamentos elaborados por eles, ao ser questionados se o plano contemplava a método propos-

to na formação, eles percebiam que haviam replicado sua prática cotidiana. Dessa forma, os próprios docentes sentiam a necessidade de realizar alterações em seus planejamentos, almejando contemplar o que foi proposto.

No entanto, a maioria dos professores conseguiram colocar em prática, ou seja, no plano de aula, o conhecimento aprendido. Durante as apresentações das propostas de trabalho, os professores juntamente com as formadoras, contribuíram com a reestruturação das propostas sugeridas. Dessa forma, cada grupo de professores pôde refletir e adequar o seu plano de maneira a atender os elementos da sala de aula invertida.

Durante a explanação oral, o que nos chamou à atenção foi o fato de uma professora durante o relato ter observado que o seu plano não estava de acordo com a proposta apresentada, pois ela mesmo percebeu que se tratava de um plano ao qual estava habituada a elaborar e identificou as mudanças necessárias a serem realizadas em seu plano.

Outra reflexão no grupo, refere-se aos professores que propunham atividades para serem resolvidas em casa, as quais apresentavam um grau de dificuldade maior das que eram propostas em sala, eles utilizavam a sala de aula invertida, no entanto, desconheciam o conceito de aprendizagem invertida. O que de acordo com os docentes afetava o êxito do desenvolvimento das atividades, pois, a maioria dos alunos não realizava as atividades propostas, certamente pela ausência de mediação docente.

6) Principais resultados alcançados:

- Aplicação da metodologia ativa com os professores;
- Descentralização do professor no processo da aprendizagem;
- O aluno como centro e agente ativo do processo;
- A reflexão sobre a prática pedagógica.

A avaliação do curso foi realizada em uma plataforma online, de forma que os participantes não fossem identificados. Dentre os setenta participantes, cinquenta e cinco fizeram a avaliação, dos quais apenas seis apresentaram pontos negativos.

Elencamos a seguir alguns comentários - transcritos exatamente como foram escritos pelos cursistas - positivos e negativos sobre a formação:

Apontamentos realizados pelos Cursistas

Professor 1: “Só elogios, fiquei encantada com a metodologia da sala invertida e as estações, vivenciando a metodologia pude verificar que é possível aplicá-la na sala de aula.”

Professor 2: “O tema apresentado veio a colaborar com as mudanças tão necessárias no ensino aprendizagem.”

Professor 3: “Experiência inovadora. Colaborou conosco”

Professor 4: “Excelente tema! Aplicável à sala de aula”.

Professor 5: “Menos tempo de leitura de texto”.

Professor 6: “Frisar mais no objetivo do curso”!

A partir dos apontamentos realizados foi possível constatar que 90% dos professores aprovaram a metodologia proposta e que é possível aplicá-la em sala de aula. Dessa forma, tornou-se notório o alcance dos objetivos da formação, pois, o professor, de fato refletiu sobre sua prática pedagógica e percebeu que as mudanças são possíveis e necessárias.

Tendo em vista os aspectos avaliados, os quais nos motivaram a estudar mais sobre o assunto, criamos um espaço no **Google sala de aula, intitulado “Aprendizagem em Rede”**, com a finalidade de estender o estudo. Dessa maneira, os cursistas podem acessar os materiais referentes à formação, e postar planejamentos e fotos dos trabalhos realizados com os seus alunos. Trata-se de um espaço onde poderão compartilhar experiências sobre as metodologias ativas, de forma a potencializar a prática do professor e o aprendizado dos alunos.

Descreva de que forma a experiência estimulou mudanças ou inovações no contexto de realização.

Ao adentrar na sala, os cursistas depararam-se com o ambiente diferenciado, mobiliários organizados em ilhas, e vivenciaram a troca das estações para que fossem realizadas as leituras oferecidas em diferentes formatos, tais como: infográficos, vídeos, etc. O contato com diversos formatos textuais sobre a mesma temática, chamou-lhes atenção, pois perceberam a dinamicidade dessa proposta, considerando que os alunos se deparam a todo momento com a multimodalidade textual, de modo a exigir novas habilidades leitoras, inerentes à pós-modernidade.

A formação instigou os professores a perceberem a inovação da metodologia na prática, visto que se colocaram no lugar do aluno. Dessa forma, a metodologia propiciou aos docentes a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas e a possibilidade de se depararem com novos desafios que os afastam da zona de conforto.

7) Recursos utilizados:

Os recursos utilizados para o pleno desenvolvimento da formação continuada foram: as formadoras- autoras do relato de experiência-, livros, computador, internet, vídeos, escolas da Reme (sala de aula e sala de informática), cópias dos textos para leitura, caixa de som, notebook e datashow.

8) Parcerias:

Divisão de Tecnologia Educacional, Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/SUPED/SEMED e escolas municipais (polos).

A INTERAÇÃO NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU MÍDIAS NA EDUCAÇÃO – EDIÇÃO 2017 A 2019

Erlinda Martins Batista
erlindabatista@gmail.com
Franciele Aparecida Henrique Taveira
francitaveira@gmail.com

1) Temática:

A interação no processo de formação continuada de professores para o uso de mídias nos contextos educativos. A interação nessa discussão é vista como ferramenta pedagógica para o alcance dos objetivos do Curso de Pós-Graduação lato sensu Mídias na Educação, edição 2017 a 2019, ainda em andamento.

2) Objetivos:

Geral:

- Analisar as interações ocorridas entre participantes do Curso mídias na Educação – edição 2017 a 2019;

Específicos:

- 1 - Relatar as interações ocorridas via WhatsApp entre Professores, Tutores e Coordenadores.
- 2 - Contribuir para as reflexões sobre a educação a distância e sua relevância na atual conjuntura.
- 3 - Identificar as diferentes mídias utilizadas no curso em questão.
- 4 - Descrever a realização do curso, em seus limites e possibilidades alcançadas.
- 5 - Narrar os percursos de realização do curso citado.

3) Justificativa/s:

Considerando que o Curso Mídias na Educação – oferta 2017 a 2019 se compõe da continuidade do Programa Mídias na Educação, criado para ofertar formação continuada aos professores da educação básica e pública no país, e que tal ação originalmente se fundamentou na teoria sociointeracionista de Vygotsky, na qual os processos de ação e reação do indivíduo estão intrinsecamente ligados à aprendizagem e à mudança da realidade, e tendo em vista que toda ação e reação abrangem um processo superior psíquico que resulta no desenvolvimento e conseqüente aprendizagem de acordo com Vygotsky (2004), a experiência aqui em relato é analisada à luz dessa teoria e justifica-se per si.

4) Percurso de experiência (metodologia):

O Curso de Pós-graduação lato sensu Mídias na Educação, em sua origem, isto é, a partir do programa Mídias na Educação criado em fevereiro de 2006, traz em seu bojo a vertente teórica sociointeracionista numa proposta de uso das mídias como suporte para a formação continuada de professores da rede pública de ensino brasileira, conforme citado na justificativa.

O início do curso foi marcado pela aula inaugural. Em seguida, iniciou-se a disponibilização dos materiais tais como: cronograma, os guias didáticos dos módulos, e os resumos em formato de vídeo aula com o professor responsável pelo conteúdo de cada módulo, os quais eram apresentados, também, no ambiente online Moodle seguidos da aula respectiva durante encontro presencial percorrendo os 08 polos nos quais o Curso ocorreu.

As turmas foram distribuídas nos seguintes oito polos: uma turma em Bataguassu - MS, 04 turmas correspondendo a quatro polos em Campo Grande – MS, uma turma em Porto Murtinho - MS, uma em Rio Brillhante – MS, e uma em São Gabriel do Oeste – MS.

Na segunda etapa de realização do curso, isto é, após a realização dos módulos, houve a organização das orientações do trabalho de final de curso, denominado TFC, pela coordenação. O TFC foi orientado por professores com nível de mestrado e doutorado, distribuídos em todo o país. Assim, esses professores faziam parte de um banco de dados de professores orientadores do Curso Mídias na Educação de diversas capitais. As orientações da coordenação do curso para os orientadores se deram por meio de mensagens nos Grupos criados com a mídia WhatsApp e, nesses grupos, professores e tutores interagiam sobre todos os detalhes do curso. A interação entre professores, tutores e equipe, correspondendo à logística e execução do curso, foi efetiva e em tempo real durante todo o período de um ano e nove meses, num total de 21 meses.

Os professores orientadores, por sua vez, criaram também grupos com o uso da mídia WhatsApp, e também eles se comunicavam com os orientandos durante a orientação do TFC, e na elaboração do Recurso Educacional de Aprendizagem - REA e apresentação para a banca, incluindo ainda, o período pós banca, quando também interagiam e comunicavam-se sobre os detalhes finais de ações para a emissão dos certificados. O trabalho a distância foi efetivo com o uso de no mínimo 4 mídias, a saber: o ambiente online Moodle, o WhatsApp no celular, o ambiente Google drive e o e-mail.

Após a orientação do TFC, os orientadores cadastravam suas bancas em modo online em programa específico para o cadastramento das bancas e, posteriormente, avaliavam os trabalhos a eles enviados pela equipe executiva do curso; tais trabalhos foram organizados de modo online, pois se tratavam do Recurso Educacional Aberto (REA) e deveriam conter a licença de uso comum, Creative Commons, para o compartilhamento de tais produções, em links próprios a serem disponibilizados na internet pelos cursistas, sob a orientação de seus respectivos professores orientadores. Assim, o destaque da metodologia desse curso foi para o uso de Internet, pelo ambiente online Moodle e das mídias tais como: o Google drive, e o WhatsApp. Tanto o desenvolvimento dos conteúdos, quanto a organização das bancas e a respectiva realização das bancas foram online. A realização de banca online surpreendeu, e inicialmente significou uma demanda maior sobre os orientadores a partir das necessidades de orientandos, cuja formação acadêmica é histórica e culturalmente presencial, incluindo aí também a superação de dificuldades dos orientadores, cuja formação também se caracteriza pela presença.

5) Desdobramentos da experiência:

O uso da plataforma Moodle se constituiu como um instrumento que é cultural no atual contexto em que as tecnologias envolvem todas as profissões, e portanto, além de ser um ambiente virtual que possibilita ao professor e ao tutor um amplo gerenciamento dos conteúdos e atividades para seus educandos, também veiculando linguagens em seus fóruns e espaços de postagem de tarefas que extrapolam o conceito de ambiente online, propiciando a interação.

Portanto, as ações didáticas em sala de aula com a utilização do Moodle, sem dúvida, promoveram mudanças tanto nos estudantes quanto nos professores e tutores que o habitaram durante os 21 meses de realização do curso em relato, pois as interações ocorridas entre eles foram fundamentais para a construção do pensamento sobre cada disciplina, e também para o encaminhamento das atividades do curso, as quais continham níveis de dificuldades inerentes ao uso de mídias, pois os módulos exploraram o uso de recursos como podcast, vídeos, ebooks, entre outros.

A cada dificuldade com a ferramenta, as interações – quer no ambiente online Moodle, quer nos demais ambientes de aprendizagem – se mostraram relevantes, pois as linguagens neles utilizadas mostraram que esses sujeitos dominavam esses recursos, a despeito de toda a dificuldade. Essa interação ocorre agora também na sala de aula, e em cursos a distância como esse em relato. Entre os impactos pedagógicos que se visualizou nesse curso está o da comunicação de dificuldades, que parece ser a solução para tais problemas. A orientação vinda online também resolve, bastando seguir os passos orientados. Seria uma ação intuitiva? Ou seria a facilidade que a constante repetição de uso das tecnologias promove entre as pessoas que as utilizam?

Apesar de todas as dificuldades, o Curso de Pós-Graduação lato sensu em Mídias na Educação impactou culturalmente, por transformar a concepção de curso a distância permeado pelo presencial, em curso totalmente online a partir da realização de seu TFC, que foi completamente orientado online, isto é, sem presença física. As interações sociais e pedagógicas nesse curso promoveram a aprendizagem para além das paredes da universidade.

6) Principais resultados alcançados:

A atuação no Curso de Pós-graduação lato sensu Mídias na Educação edição 2017 a 2019 tem apresentado uma organização de grade curricular inovadora e desafiante. Foram impecavelmente organizados e interativos, durante todo o curso, os encontros presenciais correspondentes às disciplinas e realizados na própria universidade, e também nos polos, com todo o corpo discente, tutoria e professor responsável pela disciplina. Ao final do curso, a elaboração do Recurso Educacional Aberto – REA, a título de TFC, com a construção de um objeto para uso em sala de aula e disponibilização na internet de forma pública, com a licença Creative Commons, se mostrou uma inovação cuja experiência foi, ao mesmo tempo, desafiante e dependente da interação. Uma orientação completamente online a partir da interação por whatsapp, Google drive e e-mails.

Ainda que em alguns momentos as ligações por telefone tenham sido utilizadas diante de algumas dúvidas, observou-se que, na maior parte das dificuldades, essas eram resolvidas no grupo de WhatsApp. A disponibilização dos Recursos Educacionais Abertos – REA, produzidos pelos especialistas formados, em links da internet, com conteúdos educacionais, resultantes das pesquisas de final de curso, se constituíram dos principais resultados alcançados e que, inevitavelmente, contribuem para o campo da educação, conforme foi o propósito do referido curso.

Conclui-se que o referido curso atingiu seus objetivos, em particular a integração realizada pela educação a distância, entre universidade e socieda-

de, ao disponibilizar recursos educacionais de aprendizagem em links na internet pública, alcançando professores, estudantes e espaços não imaginados. Os demais objetivos também foram alcançados até este relato, que se denomina parcial, considerando que o encontro final para a divulgação dos trabalhos, conforme o calendário do curso, será realizado em 18 e 19 de outubro de 2019, em todos os polos.

7) Recursos utilizados:

Os recursos humanos utilizados para ministrar os módulos foram professores com nível de mestrado e doutorado, e – para o acompanhamento das atividades no ambiente moodle, nas tarefas e interações – os professores tutores com nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado também. Em referência aos recursos pedagógicos, cada professor utilizou os materiais que produziu para o seu módulo, tais como: dinâmicas de grupo, apresentações em slides, entre outros. No que se refere aos recursos tecnológicos, foram utilizados o computador, notebook, projetor de slides, ambiente online moodle, internet, cabos e wireless, bem como wi-fi e telefone celular com aplicativos tais como whatsapp, Google drive, e e-mails.

Sobre a infraestrutura utilizada para o desenvolvimento do Curso, este foi ancorado no ambiente online moodle, e teve seus encontros presenciais realizados no anfiteatro da SEDFOR/UFMS e em salas de aula dos polos das cidades nas quais esses se localizam.

8) Parcerias:

As parcerias para a realização desse curso se constituíram de participação das secretarias de educação municipal e estadual no âmbito de Campo Grande – MS, e também da participação de professores da UAB – Universidade Aberta do Brasil, a saber, os professores de universidades federais que participaram das bancas de final de curso. Tal curso contou ainda com o financiamento da CAPES/MEC e o apoio institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, bem como o apoio dos convênios com as prefeituras das cidades nas quais se localizam os polos presenciais, isto é, de Bataguassu, Porto Murtinho, Rio Brilhante e São Gabriel do Oeste.

DOMÍNIO DO CONHECIMENTO: ENSINANDO AOS PEQUENOS ASSUNTOS DE GENTE GRANDE

Antonio Pancrácio de Souza
antonio.souza@ufms.br
Flaviane Ramos Marins
flavianermarins@hotmail.com

1) **Temática:**

Formação de professores

2) **Objetivo/s:**

O presente trabalho teve o propósito avaliar a aplicação de jogo didático em sala de aula, como forma de informar e conscientizar os alunos no processo de aprendizagem sobre violação de direito.

3) **Justificativa/s:**

A atuação conjunta dos docentes é o elo para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes contribuindo com o enfrentamento e prevenção de todo tipo de violação de direito cometido contra criança e adolescente, a presente pesquisa pode se enquadrar no amplo campo da educação, centrada em ações que promovam habilidades e possibilitem o autoconhecimento, a construção do pensamento crítico, experimentação e possibilidades criativas que possam ao final impactar na vida trazendo “benefícios aos alunos” (FILHA, 2008).

Segundo Luiz et al (2014) os jogos fazem parte do ato de educar, num compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade, educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente, antes disso é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo.

Visando auxiliar na compreensão da aprendizagem, com a perspectiva de identificar possibilidades e limitações na construção e aplicação de jogos educativos que abordem o tema violação de direitos, o presente trabalho teve como objetivo elaborar um jogo didático que aborde o conteúdo de forma significativa e lúdica.

4) **Percurso de experiência (metodologia):**

Para aplicação do jogo, optou-se pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental da escola Municipal Luciano Silvério de Oliveira, por apresentarem faixa etária entre 10 e 14 anos, adequada ao jogo. A escola citada possui um número estimado de alunos em cerca 1.100 distribuídos entre os turnos matutinos, vespertino e noturno matriculados no ensino fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Foram realizados dois encontros, sob consentimento livre e esclarecido dos alunos. Inicialmente, os alunos participaram das atividades jogando o dominó, e em seguida, responderam a um questionário.

Antes de desenvolver o jogo educativo, foi elaborado um questionário, composto por dez perguntas de múltipla escolha abordando alguns pontos como: abandono, negligência, conflitos familiares, abuso de autoridade, violência sexual e rede de proteção, para verificar o conhecimento adquirido mediante a utilização do jogo didático; com o intuito de avaliar o quanto os alunos assimilaram conhecimento sobre o assunto trabalhado.

5) Desdobramentos da experiência:

Podem-se observar indícios de que ensinar violação em sala de aula é interessante e que o uso de jogo lúdico pode servir de fator motivacional forte. Além disso, foram levantadas algumas práticas para esse ensino e que podem contribuir para que a experiência seja de sucesso.

A violência contra a criança e o adolescente é um fenômeno peculiar, extenso e intenso, que merece estudos aprofundados e bem contextualizados. Os jogos foram capazes de influenciar de forma bastante significativa no aprendizado dos alunos.

6) Principais resultados alcançados:

Com base nas respostas dadas pelos alunos depois da aplicação do jogo didático, obteve-se: 24% dos alunos conhecem o significado de incapaz. Sobre invulnerável, 15% dos alunos aprenderam com os pais, 8% com a mídia, 7% com um familiar e apenas 1% pelo professor. 23% alunos não sabem o significado de negligência. 27% dos alunos acreditam que a família tem o dever de cuidar da criança e do adolescente, assim como, dar atenção, carinho, amor e compreensão e garantir o direito a educação, regulamentado no art. 22 do ECA. 30% dos alunos afirmaram que a responsabilidade dos pais é corrigir, amar e ensinar, mas não lhes dá o direito de abusar da autoridade, indicando um bom entendimento da posição dos seus genitores. Em relação à discussão sobre abuso sexual, 28% dos alunos acreditam que esse assunto pode ser falado para as crianças sendo a informação, primeira forma de proteção contra o abuso sexual. Sobre a violência sexual, 9% dos alunos conhecem as causas. De acordo com as respostas, 14% dos alunos entendem seus direitos a liberdade. Considerando o desenvolvimento e o preparo para cidadania 17% dos alunos conhecem que estão assegurados, e 25% entendem o que é violência psicológica.

7) Recursos utilizados:

Esse relato de experiência foi conduzido durante TCC da autora e seu orientador utilizando a infraestrutura da Escola Municipal Luciano Silvério de Oliveira em Água Clara/MS.

8) Parcerias:

Prefeitura do município de Água Clara/MS e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

