




Circulando

ENTRE AS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR



Monica Pagel Eidelwein
Raquel Salcedo Gomes
(Organizadoras)



cirkula

MONICA PAGEL EIDELWEIN
RAQUEL SALCEDO GOMES
(ORGANIZADORAS)

**CIRCULANDO ENTRE AS
POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA E OS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Licenciamento - Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
1º edição - 2018

Revisão, Normatização e Edição: Mauro Meirelles

Capa: Marcelo Salcedo Gomes

Impressão: CirKula

Tiragem On-line: 1000 exemplares/Downloads por edição.

Tiragem Impressa: Sob Demanda.

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)

C578 Circulando entre as possibilidades de Educação a Distância e os desafios da Educação Superior / Monica Pagel Eidelwein, Raquel Salcedo Gomes (Organizadoras). - 1. ed. - Porto Alegre: CirKula, 2018.

291 p. - [e-Book]

ISBN: 985-85-67442-96-9

1. Educação Superior. 2. Educação a Distância.
3. Experiências profissionais. I. Eidelwein, Monica Pagel.
II. Gomes, Raquel Salcedo.

CDU 37.018.43

(Bibliotecária responsável: Gabriela Berteli Nora - CRB 10/2449)

Licenciamento - Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Você tem o direito de:

1. Compartilhar - copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato
2. Adaptar - transformar, e criar a partir do material para qualquer fim, mesmo que comercial.

De acordo com os termos seguintes:

1. Atribuição — Você deve dar o crédito apropriado, prover um link para a licença e indicar se mudanças foram feitas. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de nenhuma maneira que sugira que o licenciante apoia você ou o seu uso.
2. Sem restrições adicionais — Você não pode aplicar termos jurídicos ou medidas de caráter tecnológico que restrinjam legalmente outros de fazerem algo que a licença permita.

Editora CirKula

Av. Osvaldo Aranha, 522 - Loja 1 - Bomfim - Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190

E-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

MONICA PAGEL EIDELWEIN
RAQUEL SALCEDO GOMES
(ORGANIZADORAS)

**CIRCULANDO ENTRE AS
POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA E OS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**


cirkula
PORTO ALEGRE
2018

CONSELHO EDITORIAL

César Alessandro Sagrillo Figueiredo
Elizandra Henz
Evandro Alves
Gabriela Berteli Nora
Glauber Furlanetto dos Santos
José Rogério Lopes, Jussara Reis Prá
Luciana Miguel de Oliveira
Luciano Rapetti
Marcelo Tadvall
Mauro Meirelles
Monica Pagel Eidelwein
Raquel Salcedo Gomes
Sandra Aboboreira dos Santos Stela

CONSELHO CIENTÍFICO

Alejandro Frigerio (Argentina) - Doutor em Antropologia pela Universidade da Califórnia, Pesquisador do CONICET e Professor da Universidade Católica Argentina.

Alessandra Preussler de Almeida: Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos.

André Corten (Canadá) - Doutor em Sciences Politiques et Sociales pela Universidade de Louvain e Professor de Ciência Política da Universidade de Quebec em Montreal (UQAM).

André Luiz da Silva (Brasil) - Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Antonio David Cattani (Brasil) - Doutor pela Universidade de Paris I - Panthéon-Sorbonne, Pós-Doutor pela Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales e Professor Titular de Sociologia da UFRGS.

Arnaud Sales (Canadá) - Doutor d'État pela Universidade de Paris VII e Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Montreal.

Carlos Batista Bach: Doutor em Literatura Brasileira, Português e Luso Africanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Universidade de Coimbra.

Carmem Lúcia Colomé Beck: Doutora em Enfermagem pela UFSC.

Cíntia Inês Boll (Brasil) - Doutora em Educação e professora no Departamento de Estudos Especializados na Faculdade de Educação da UFRGS.

Cristina Cavalli Bertolucci: Doutora em Pedagogia pela Universidade de Pádua (Itália).

Daniel Gustavo Mocelin (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dirce Maria Schneider: Especializada em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Dominique Maingueneau (França) - Doutor em Linguística e Professor na Universidade de Paris IV Paris-Sorbonne.

Estela Maris Giordani (Brasil) - Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisadora da Antonio Meneghetti Faculdade (AMF).

Hilario Wynarczyk (Argentina) - Doutor em Sociologia e Professor Titular da Universidade Nacional de San Martín (UNSAM).

José Rogério Lopes (Brasil) - Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professor Titular II do PPG em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Brasil) - Doutora em Sociologia pela FFLCH- USP e professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Karin Ritter Jelinek: Doutora em Educação pela UFRGS.

Leandro Raizer (Brasil) - Doutor em Sociologia e Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil) - Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Ciências Humanas da UFFS.

Lygia Costa (Brasil) - Pós-doutora pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, IPPUR/UFRJ e professora da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas (EBAPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Maria Regina Momesso (Brasil) - Doutora em Letras e Linguística e Professora da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP).

Marie Jane Soares Carvalho (Brasil) - Doutora em Educação, Pós-Doutora pela UNED/Madrid e Professora Associada da UFRGS.

Mauro Meirelles (Brasil) - Doutor em Antropologia Social e Pesquisador ligado ao Laboratório Virtual e Interativo de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS).

Monica Pagel Eidelwein: Doutora em Educação pela UFRGS.

Paulo José Libardoni: Doutor em Sociologia pela UFRGS.

Selenir Correa Gonçalves Kronbauer: Mestre em Teologia, Religião e Educação pela EST.

Simone L. Sperhake (Brasil) - Doutoranda em Design pela UFRGS. Mestre em Design e graduada em Desenho Industrial.

Silvio Roberto Taffarel (Brasil) - Doutor em Engenharia e professor do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Impactos Ambientais em Mineração do Unilasalle.

Stefania Capone (França) – Doutora em Etnologia pela Universidade de Paris X- Nanterre e Professora da Universidade de Paris X-Nanterre.

Thiago Ingrassia Pereira (Brasil) - Doutor em Educação e Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS e do Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS Campus Erechim.

Vânia Diestmann: Pós Graduada em Informática da Educação pela UFRGS.

Wrana Panizzi (Brasil) - Doutora em Urbanisme et Amenagement pela Universite de Paris XII (Paris-Val-de-Marne) e em Science Sociale pela Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne) e, também, Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Zilá Bernd (Brasil) - Doutora em Letras e Professora do Mestrado em Memória Social e Bens Culturais do Unilasalle.

SUMÁRIO

- 13 **APRESENTAÇÃO**
- 15 **POLOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO PRODUTORES DE CULTURA E DE CONHECIMENTO: POR QUE NÃO?**
EVANDRO ALVES
- 19 **AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: UMA VISÃO SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO POLO DE APOIO PRESENCIAL DE NOVO HAMBURGO**
ANDREINE LIZANDRA DOS SANTOS
- 33 **AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**
ARILIO SILVA JUNIOR, ILCE STOCKMANS
- 51 **O PERFIL DOS NOVOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**
CAMILA GODOY DE VARGAS
- 67 **INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES NA SALA REGULAR: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UFPel**
THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN, LILIANE DA ROSA COLL, CARMEM REGINA PEREIRA DA SILVA DIEHL, ROZANE DA SILVEIRA ALVES
- 83 **É POSSÍVEL LIGAR A EDUCAÇÃO ABERTA E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A PARTIR DA CRIAÇÃO DE APLICATIVOS PARA MÍDIAS MÓVEIS? UM ESTUDO DE CASO**
CÍNTIA INÊS BOLL, DANIEL NEHME MULLER, RICARDO CORTEZ LOPES, NÁDILA ALBUQUERQUE LUCHINI
- 101 **APLICAÇÃO DO DESIGN EDUCACIONAL EM PROJETOS DE APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS DA PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES**
CLAUDIO CLEVERSON DE LIMA

- 119 **ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ABERTA MEDIADA POR TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE**
FÁBIO DA PURIFICAÇÃO DE BASTOS, ILSE ABEGG
- 139 **APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**
JOBBER KEITEL
- 151 **FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO COM METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
ROSÂNGELA MARION DA SILVA, FRANCINE CASSOL PRESTES, ALEXA PUPIARA FLORES COELHO, DENISE DE OLIVEIRA VEDOOTTO, MARIA DENISE SCHIMITH, CARMEM LÚCIA COLOMÉ BECK
- 167 **METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**
CARMEM LÚCIA COLOMÉ BECK, ROSÂNGELA MARION DA SILVA, MARLENE GOMES TERRA, NATIELLEN QUATRIN FREITAS, THAIS PICOLIN SANGOI, JANICE SARUBBI DE MORAES, KATIUSCI MACHADO LEHNHARD
- 183 **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA A UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**
CLAUDIO CLEVERSON DE LIMA
- 207 **DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**
DENISE MACEDO ZILIOOTTO, SIMONE VAN DER HALEN FREITAS, GRACIEMA DE FÁTIMA DA ROSA
- 221 **A EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL: SINTOMAS DE UMA CRISE**
GABRIEL EIDELWEIN SILVEIRA, TAMIRES EIDELWEIN

- 237 **A TRAJETÓRIA E OS DESAFIOS DE UMA JOVEM ADULTA COM
PARALISIA CEREBRAL DISTÔNICA NO ENSINO SUPERIOR:
PREVALÊNCIAS E CORRELATOS**
ISAIAS DOS SANTOS ILDEBRAND
- 253 **DO ENSINO BÁSICO AO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO
DE SURDOS NAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS**
ISAIAS DOS SANTOS ILDEBRAND
- 267 **TRAJETÓRIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR:
DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR**
JOSE DA SILVA NUNES
- 281 **ÍNDICE REMISSIVO**
- 285 **SOBRE OS AUTORES**

Dedicamos esta obra às educadoras e aos educadores das Redes públicas de ensino.

Apresentação

Os polos de educação a distância, dentro da proposta da Universidade Aberta, surgem como infraestrutura para os cursos formais, desempenhando, nesse sentido, um papel fundamental. Contudo, no dia a dia, a dinâmica de cada polo vai ganhando novas configurações. Pessoas e instituições se engajam, desafiadas por suas necessidades de formação, de pesquisa, de encontro, de discussão, o que leva a outros arranjos e inúmeras possibilidades de aprendizagem, de muitos tipos. Assim, atividades formais, não formais, informais, com recursos tecnológicos ou não, mais ou menos sistematizadas, temporárias ou permanentes, vão caracterizando oportunidades de aprendizagem diversas, que, por vezes, redundam na produção de pensamentos, de dizeres, de escritos. Os polos vão se constituindo desse modo, como espaços híbridos de formação.

Temos como objetivo, nessa coletânea de textos, trazer para a pauta de discussão duas temáticas: a educação a distância e o ensino superior. Apesar de estarem didaticamente separadas, elas se entrelaçam na tentativa de responder às demandas complexas de uma sociedade mutável, que impõe desafios incomensuráveis para quem tem a ousadia de se aventurar pelos caminhos incertos da educação. Contamos, para isso, com alguns pesquisadores experientes e outros iniciantes, professores das universidades, tutores, alunos, voluntários ou professores da escola básica e buscamos dar visibilidade às múltiplas vozes, de diferentes atores, que colaboram discutindo temas que nos são tão caros.

No capítulo 1, Andreine Lizandra dos Santos discute as políticas públicas da educação a distância, apresentando um histórico sobre essa modalidade de ensino e uma visão sobre a gestão no Polo de Apoio Presencial de Novo Hamburgo. No capítulo 2, Arilio Silva Junior e Ilce Stockmans discutem as possibilidades da educação a distância no Brasil, evidenciando conquistas já efetuadas e possibilidades a perseguir. O capítulo 3 nos agracia com uma discussão a respeito do perfil dos professores de educação básica que têm sido formados na modalidade de educação a distância. No capítulo 4, a inclusão de alunos com necessidades especiais é problematizada, quando essas pessoas frequentam o ensino superior na educação a distância. No capítulo 5, um grupo de pesquisadores apresenta um estudo de caso no qual é discutida a correlação entre a educação aberta e a educação a distância no que concerne à criação de aplicativos para mídias móveis.

No capítulo 6, Claudio Cleverson de Lima relata a respeito de um projeto de aprendizagem a distância sobre os fundamentos da programação de computadores a jovens estudantes. No capítulo 7, Fábio da Purificação de Bastos e Ilse Abegg fazem uma reflexão sobre a disciplina de estágio supervisionado em um curso de formação pedagógica para a educação profissional no contexto da Universidade Aberta do Brasil. Encerrando a primeira parte do livro, em torno da temática da educação a distância, Jobber Keitel discute a relação entre o planejamento, a avaliação e a aprendizagem nesta modalidade de ensino.

A segunda temática desta coletânea, dos desafios da educação superior, inicia com um relato de experiência realizado por um grupo de professoras pesquisadoras e estudantes de pós-graduação, sobre a formação docente na pós-graduação com metodologias ativas de aprendizagem. O capítulo 2 dá andamento à discussão sobre as metodologias ativas de aprendizagem, agora, porém, no contexto da formação permanente em saúde. No capítulo 3, é discutida a formação docente inicial para a utilização pedagógica das tecnologias digitais, enquanto o capítulo 4 aborda a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. No capítulo 5, a educação jurídica no Brasil é discutida, levando o autor a evidenciar sintomas de uma crise nesse contexto.

Os capítulos 6 e 7 aprofundam as discussões em torno do tema da inclusão no ensino superior. No capítulo 6, Isaias dos Santos Ildebrand narra a trajetória e os desafios de uma jovem adulta com paralisia cerebral distônica nessa etapa educacional, enquanto, no capítulo 7, o mesmo autor discorre sobre os desafios da inclusão de surdos nas instituições universitárias. No capítulo 8, Jose da Silva Nunes encerra a segunda parte de nossa coletânea, discutindo a formação do professor como pesquisador.

Como é possível perceber, as temáticas da educação a distância e do ensino superior provocam inúmeras discussões, a partir de múltiplos pontos de vista, de diferentes atores/autores, decorrentes de arranjos variados. Esperamos que nossos leitores se sintam desafiados a refletir sobre e compartilhar esses conhecimentos, reutilizando-os e reconstruindo-os a partir de suas próprias vozes. Boa leitura!

Monica Pagel Eidelwein
Raquel Salcedo Gomes
Organizadoras

Polos de educação a distância como produtores de cultura e de conhecimento: por que não?

EVANDRO ALVES

A partir de minhas experiências como professor e gestor de iniciativas de formação continuada em educação a distância (EAD) pela UFRGS, posso atestar que os polos EAD têm tido importância fundamental para a saúde e vitalidade de processos educativos desta natureza. Sobretudo os polos constituídos a partir da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, a partir da articulação entre universidades públicas federais e governos municipais, constituem os polos de apoio presencial, locais de suporte à realização de cursos EAD.

Assim, os polos UAB têm por função social a promoção de processos educativos a distância com excelência de condições técnico-administrativas e pedagógicas para abrigar, no município, cursos de Graduação, Pós-Graduação lato sensu e aperfeiçoamento em EAD, atendendo a estudantes que, em função da distância e do trabalho, não teriam oportunidade de realizá-los presencialmente.

Porém, ademais o apoio e o suporte, com o tempo, venho percebendo que os polos vêm desenvolvendo outras possibilidades pedagógicas. Eles acabam exercendo funções para além da difusão e replicação do conteúdo dos cursos. Pela sua forma de gestão e organização, o polo vem cada vez mais tornando-se um elemento dos processos educativos que nele se realizam. A mobilização de suas coordenações e equipes técnica e de tutoria vem abrindo espaços e estratégias, criando ambientes (informatizados, pedagógicos, institucionais) para viabilização dos processos educativos. Esses ambientes fazem com que estudantes criem vínculo não somente com os cursos, mas também com o polo, como um local de promoção da formação inicial e continuada.

Mas, para isso, a atuação dos polos, parece-me, nos últimos anos, ter se ampliado. O encaminhamento administrativo dos cursos (marcação de horários de atividades, alocação de espaço, horários de atendimento, fornecimento de documentação), continua a ser um aspecto crucial, mas a atuação do polo passa a ir para além disso. Mais do que encaminhar gerencialmente os cursos, os polos vêm cada vez mais acompanhando e contribuindo para seu desenvolvimento. Um acompanhamento pensado

como a atuação ativa mantida junto a cursistas e equipes pedagógica e gestora das universidades, para pensar junto estratégias para que os cursos se desenvolvam da melhor maneira possível e com aproveitamento. Neste sentido, para além do apoio presencial, os polos passam a fomentar processos educativos que promovem o diálogo e a troca de experiências, um terreno fértil para a produção de conhecimento. E aqui chegamos a, pelo menos, duas características inovadoras, a meu ver, que alguns polos vêm apresentando nos últimos tempos: de serem agentes culturais e de serem produtores de conhecimento.

Como agente cultural, o polo atua no sentido da mudança de perspectiva com relação à educação a distância, seus processos, metodologias e abrangência de suas atuações. Mas não só: contribui para a formação de comunidades de aprendizagem. Comunidade que é virtual no entorno dos cursos EAD, mas que também pode, de alguma forma, se atualizar com atividades nos polos. Neste sentido, o polo também sinaliza às universidades parceiras a necessidade de sempre revisitar concepções da formação inicial e continuada, para que elas estejam cada vez mais em sintonia com realidades e dinâmicas locais e com os estudantes da EAD.

Como produtor de conhecimento, um belo exemplo é o próprio volume que tens agora em mãos (ou na tela). Um livro organizado pelo Polo UAB de Novo Hamburgo, com textos produzidos por pesquisadores e estudiosos que tematizam diversos aspectos da Educação a Distância e do Ensino Superior. Estes textos sistematizam e problematizam processos educativos que circulam no polo, elo sensível entre a EAD e o Ensino Superior no contexto da UAB. Mas este livro faz parte de um processo de mobilizações mais amplo da compreensão do polo como produtor de conhecimento. Mobilizações que enfatizam a promoção de encontros e debates entre grupos de estudantes dos diferentes cursos e pesquisadores da área para refletir sobre seus processos educativos e sobre os contornos da Educação a Distância no contexto local.

Neste sentido, o Polo UAB de Novo Hamburgo pode ser pensado também, para além do apoio presencial, para além do suporte técnico, administrativo e pedagógico, para além da atividade de fundamental parceria no desenvolvimento dos diversos cursos que ali ocorrem, o polo se distingue, dada sua mobilização e organização, por sua capacidade de fomentar mudanças culturais na relação com a EAD junto aos grupos que ali frequentam, universidades parceiras e poderes públicos. Desta forma, o polo atua como agente cultural. E, por sistematizar e

promover o debate sobre as possibilidades e desafios para processos educativos a distância em sua realidade local, o polo também atua como produtor de conhecimento.

Para finalizar, só me resta agradecer a oportunidade de haver compartilhado com a equipe do polo UAB de Novo Hamburgo diversas experiências na Educação a Distância que a UFRGS realizou nos últimos anos, e sempre ter aprendido muito com ela. E desejar a você, leitor, uma proveitosa leitura.

As políticas públicas em educação: uma visão sobre a gestão da educação a distância no Polo de Apoio Presencial de Novo Hamburgo

ANDREINE LIZANDRA DOS SANTOS

Resumo: O presente artigo apresenta algumas considerações sobre as políticas públicas aplicadas na gestão da educação a distância. O objetivo é compreender a aplicação das políticas públicas na educação e mostrar sua expansão no cenário atual. Tais políticas surgiram com o intuito de ajudar todos os cidadãos, assim, consistem em procedimentos que podem ser formais e também informais destinados a resolver, de forma pacífica, conflitos que possam ocorrer quanto a qualquer bem público. Na educação, temos a Lei de Diretrizes e Bases, que fortalece a questão da propagação da educação em todos os cantos do Brasil e é a partir dessa premissa que a educação a distância vem enriquecer essa perspectiva, pois, a educação é uma ferramenta essencial e de extrema importância para contribuir com o desenvolvimento do saber humano e da promoção de mudanças no homem. O desenvolvimento da educação a distância (EaD) nos diferentes contextos das políticas públicas educacionais brasileiras revelam uma ampliação da oferta de cursos a distância ao longo dos anos, o que decorre das políticas públicas educacionais no Brasil. Essa democratização do acesso à educação faz com que ocorra colaboração mútua entre governos e gestores, estados, municípios e instituições universitárias, objetivando ao êxito do processo ensino-aprendizagem, além da qualificação da educação. Dessa forma, conclui-se que a proliferação da EaD sob a forma de criação de polos é um aporte essencial para aproximar os alunos das universidades, além disso, ser extensão das mesmas.

Palavras-chave: Educação a Distância. Políticas Públicas. Gestão.

Introdução

Como um dos pilares da sociedade brasileira, a educação exerce papel prioritário na gestão pública. A cada mudança de governo, ocorrem ajustes que, na maioria das vezes, não são satisfatórios ou mesmo concretizados nessas transições. Dessa forma, é importante que se faça um apanhado da realidade passada e da atual, a fim de verificar possíveis mudanças no cenário educacional.

Problematisa-se nesta pesquisa as políticas públicas em educação a distância, tendo em vista que a gestão educacional ainda é um aspecto que necessita de atenção pela sociedade. Ainda há vestígios de modelos tradicionais que requerem inovação, uma vez que saímos do modelo presencial de educação para o âmbito a distância. Além disso, evidencia-se a importância da gestão, tendo em vista apresentar-se sob a forma da modalidade a distância e não mais presencial. Segundo Pereira (2008), é necessário um modelo de gestão adequado que vise a ministrar cursos de graduação e/ou de pós-graduação de qualidade a distância, que utilize as novas tecnologias para reduzir as diferenças e criar movimentos significativos com objetivos claros de extensão de uma universidade.

Este artigo tem por objetivo apresentar de forma breve as políticas públicas aplicadas a educação a distância, bem como a criação da Universidade Aberta do Brasil, cujo objetivo principal é expandir a oferta dos cursos de graduação e pós-graduação. Justifica-se pela expansão da educação a distância e as possibilidades que dela advêm em decorrência da globalização, a qual provocou mudanças profundas nas relações econômicas e sociais nas mais distantes localidades.

Na educação, antes somente presencial, surge a modalidade a distância, com a criação de polos educacionais das mais diversas universidades, públicas e privadas, favorecendo uma enorme parcela da população. A metodologia aqui empregada consiste em uma pesquisa bibliográfica, a fim de se obter uma visão mais abrangente quanto ao tema, e documental, através do estudo da legislação pertinente, para que as informações extraídas ampliem o contexto histórico deste trabalho.

As inovações tecnológicas provocaram um impacto sem precedentes em nossa sociedade na segunda metade do século XX e vêm se estendendo até nossos dias. Conforme Oliveira (2001), chamar-se-á de sociedade da informação, conceito que define bem a existência da

quantidade de ideia, dinheiro, pessoas e tecnologia que essa nova organização social vem estabelecendo.

Dentro deste contexto de mudanças, temos a educação como política pública e, portanto, inserida no conjunto das ordenações e intervenções do Estado. E, mais recentemente, a Educação a Distância, que vem se estabelecendo mais e mais. A ideia inicial era de que somente pessoas que tivessem acesso à tecnologia poderiam se utilizar dessa modalidade de ensino, mas, por um entendimento errôneo, hoje se sabe que o acesso tornou-se facilitado. Além disso, a necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, estão fazendo com que ocorra, na educação, estratégias de desenvolvimento.

Dessa forma, investigar a educação a distância é essencial, pois o conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa constituem elementos vitais para as economias modernas. Deslocam-se, assim, as prioridades de investimento em infraestrutura e equipamentos para a formação de competências cognitivas e sociais da população em geral. E isso, também a educação a distância o exige, de modo que tais prioridades estão nas pautas governamentais e em constante discussão nos meios de comunicação.

Por isso, uma vez instalada na sociedade da informação, como se refere Oliveira (2001), é essencial estudar as políticas públicas aplicadas a essa modalidade educacional, visto que o caminho de sua aplicabilidade foi aberto e está em prática tanto por universidades públicas como privadas. O compromisso assumido pelo Estado, de igualar a educação e torná-la universal é uma medida que precisa ser levada a contento. Nesse âmbito, temos também as parcerias com municípios e estados com universidades federais, que, como extensões daquelas, fizeram com que os polos fossem instalados em várias cidades e promovendo a consequente propagação de uma educação de qualidade.

Figueiredo (2007) relata que a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Sua principal finalidade é proporcionar a quem pesquisa o contato direto com o tema e, além disso, uma aproximação com fontes já de domínio público. Por seu turno, a pesquisa documental visa a procurar informações em documentos que não receberam tratamentos científicos, como relatórios e reportagens, que são importantes devido

ao seu cunho histórico e por serem indicativos de certos esclarecimentos, que trazem em seu conteúdo informações para outras questões.

Este artigo está organizado em introdução, fundamentação teórica e considerações finais. A abordagem metodológica utilizada neste artigo foi inicialmente exploratória, tendo em vista que essa metodologia contribui para uma visão mais detalhada de um caso particular. Dessa forma, tem-se como preservadas as características do caso, com base nas informações importantes que são tanto registradas quanto analisadas.

Fundamentação teórica

Neste capítulo, faz-se uma breve explanação sobre a origem e o histórico da educação a distância e das políticas públicas. Por fim, faz-se uma articulação das políticas públicas com a educação a distância dentro do contexto nacional.

Breve histórico da EaD no Brasil

Os primeiros sinais de uma educação a distância no Brasil ocorreram por volta de 1904 por correspondência, em que algumas instituições privadas ofertaram cursos técnicos sem exigir escolarização. Em 1923, surgiu a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, liderada por Henrique Morize e Roquete Pinto, que foi um veículo de comunicação que levou informações aos vários cantos do Brasil. O meio radiofônico foi, sem dúvida, o estopim para o início da educação a distância, pois passou a desempenhar a função de difusor de comunicação e instrução para aqueles que não podiam se locomover e ir até onde o ensino estava.

O rádio passou a desempenhar, nos anos seguintes, o papel principal na instrução do povo, devido ao seu poder auditivo de disseminação e acabou por fazer com que a população menos escolarizada o usasse como meio de comunicação, alcançando os mais longínquos cantos do Brasil. Esse seria o meio de educação informal, de recreação e informativo mais significativo e acessível para o povo (ALVES, 2007).

O surgimento do Instituto Monitor, em 1939, ofereceu o primeiro curso por correspondência, que foi o de Radiotécnico. Logo após, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro, usando o correio, passou a ofertar cursos a distância até nossos dias. Outras organizações similares buscaram levar a educação a todos e, por sua vez, ajudar na constru-

ção da sociedade que se formava naquele momento. Além disso, temos o surgimento do Eniac, considerado o primeiro computador de nossa história, sendo hoje a ferramenta essencial da EaD.

Em 1953, surge a Rede Record de Televisão, fundada por Paulo Machado de Carvalho, que antes havia criado a Rádio Record. Nela, ele apresentava músicas e programas variados, que foi o início de uma forma de usar a televisão para a educação do povo, já que o rádio já fazia isso. Os anos 60 foram de uma total crise na democracia, e na educação a defasagem era clara, sendo necessária uma imediata criação de medidas fundamentais nesse sistema. Para que ocorresse uma mudança, foi necessário fazer com que o povo tomasse consciência, a fim de garantir uma escolarização regular e, principalmente, acabar com o analfabetismo (MAIA; MATTAR, 2007).

Foi em 1961 que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases – foi criada, iniciando o processo de orientação da educação brasileira, que, segundo alguns estudiosos, foi um avanço, tendo em vista ser a educação anterior centralizadora, pois não dava qualquer competência para os estados ou municípios. Além disso, faltou investimento para as universidades e, por isso, houve uma fraca expansão dos cursos superiores, apesar de investimentos no ensino normal.

A década de 1970 teve o Projeto Minerva, programa de rádio criado pelo governo federal, por decreto presidencial e uma portaria interministerial do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura, de caráter obrigatório para todas as emissoras do país. Foi a partir dessa proposta que algumas instituições privadas e ONGs começaram a ofertar cursos e supletivos a distância, em que as aulas eram via satélite e com materiais impressos (MAIA; MATTAR, 2007).

Em 1971, a Lei n.º 5.692/71, chamada de segunda versão da LDB, aprovada no período da ditadura militar do governo Médici, trouxe a valorização da educação profissional e a obrigatoriedade da educação dos 7 aos 14 anos, bem como a instituição da educação moral e cívica nos currículos e programas de saúde, seguida da criação dos supletivos. Com relação aos supletivos, tem-se um avanço, pois vieram a suprir a escolarização interrompida por muitas pessoas. No ano de 1995, temos o surgimento da internet no Brasil, que passava a ser utilizada pela população, e com isso, ocorreu o aumento de provedores, fazendo com que um número de usuários surgissem e, em seguida, os e-mails, o correio eletrônico que hoje é de uso corrente. Além disso, a World Wide

Web¹ fez com que o correio eletrônico fosse utilizado em larga escala, principalmente na Educação a Distância (ALVES, 2007).

A universidade como ensino superior a distância e com o uso de tecnologias de comunicação foi criada na segunda metade da década de 1990 no Brasil, utilizando fitas de vídeo (VHS) e CD-roms. A educação a distância no país foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 e pelo art. 2º do Decreto n.º 2494/98:

Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim.

Em 2005, surge no Brasil o Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB, criado pelo Ministério da Educação e Cultura, que atualmente é gerenciado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES. É um projeto que tem por finalidade expandir e oportunizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, em seus polos, situados em vários municípios do Brasil. A ideia é atingir uma população que está excluída do processo educacional, tendo em vista a escassez de recursos em certas regiões do país (ALVES, 2007).

Com o intuito de diversificar o sistema de ensino brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 – incluiu a educação a distância em seu texto legal. A partir da década de 1990 se intensificaram medidas para o avanço dessa nova modalidade, em que algumas universidades começaram a desenvolver projetos em educação a distância, criando coordenações e/ou laboratórios de EaD em sua estrutura. Surgem críticas às políticas públicas para a educação a distância por parte da comunidade acadêmica, porém, o governo propõe uma implantação gradativa para não pecar na qualidade educacional. O Ministério da Educação passa então a explicitar a legislação básica da LDB quanto a aspectos da EaD, com a exigência de credenciamento das instituições de ensino superior para qualquer curso, autorização e reconhecimento do curso, avaliação da CAPES/MEC, exigência de avaliações presenciais, entre outros (BRASIL, 2007).

Tem-se por isso, o século XXI como o marco da educação a distância no país, tendo em vista a World Wide Web, que veio proporcio-

¹ Definição disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web.

nar a expansão das teleconferências, chats, fóruns de discussão, e-mails, blogs, wikis e ambientes virtuais que possibilitaram a interação entre alunos e professores em diversos cantos do país (ALVES, 2007).

A EaD no Brasil

A educação a distância (EaD) entrou no cenário educacional como mais uma forma de romper a barreira do tradicional e firmar novos paradigmas educacionais. Essa mudança significativa aponta para novos enfoques, alicerçados principalmente nas novas tecnologias da informação e comunicação. Dessa forma, os recursos tecnológicos, o planejamento para implantação de cursos e, por fim, uma vez implantados, sua administração passa a ser fundamental para o sucesso dessas universidades.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e sua Secretaria de Educação a Distância (SEED), buscando incentivar e coordenar projetos para estruturar a EaD nacional, criaram, em 2005, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que veio firmar a educação no Brasil através de uma política pública de expansão. Contando com a parceria de algumas instituições de ensino credenciadas e autorizadas pelo MEC, o programa UAB pretende levar o ensino superior a todos os cantos do país. Atualmente, está em sua terceira etapa e conta com vários Polos de Apoio Presencial em diversas regiões e cidades do país, que têm por objetivo oferecer recursos humanos, tecnológicos e espaço físico aos alunos, de maneira a garantir o processo de ensino-aprendizagem (PORTAL CAPES).

É uma modalidade que vem ao encontro das necessidades dos cidadãos, cuja implantação está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e vem permitindo que a população busque novos caminhos e obtenha melhor qualidade de vida através da qualificação profissional proporcionada pela educação.

Origem e conceito de Políticas Públicas

O tempo fez com que a função do Estado passasse por muitas transformações, alterando por isso seus objetivos ao longo da história de nossa sociedade. Pode-se exemplificar através de sua função no século XVIII e XIX em que tinha por objetivo a defesa de ataques inimigos e a segurança pública. Porém, com o surgimento da democracia, seu papel mudou para a promoção do bem-estar da sociedade e, também, as

responsabilidades do Estado se diversificaram. Nesse contexto, existe a necessidade de se desenvolver várias ações em diferentes áreas, como saúde, educação, segurança e meio ambiente, devendo-se, para isso, usar as políticas públicas para atingir tais objetivos (SOUZA, 2003).

Terminologicamente, as políticas públicas referem-se à participação do povo nas decisões de seu município e estado, porém, essa participação passou por vários caminhos alterados pelo tempo e o espaço. A única pessoa que permaneceu nessa trajetória e que é de fundamental importância é o Estado. Por tudo isso, muitos autores discutem o conceito de políticas públicas, tendo em vista a diversidade existente. Tem-se em Souza (2003: 13) o seguinte conceito:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Embora existam outros conceitos, Faria (2003) diz que todos os conceitos apontam para a complexidade dos participantes e para o fato de os processos se tornarem cada vez mais complexos, o que deixa os modelos tradicionais que analisam as políticas públicas incapazes de interpretar a nova realidade presente. Para Teixeira (2002), pode-se incluir uma ideia de omissão em algumas ações dessas políticas públicas.

Conforme Souza (2006), a visão de governo e Estado fizeram com que o conceito de Políticas Públicas e sua origem dependessem de muitos fatores externos e internos, não só da nossa história, mas de um contexto global. No entanto, a planta das políticas públicas e as regras que regem sua elaboração, decisões, implementações e ações também fizeram com que muitos conflitos tivessem resultados e caminhos diferenciados. A autora salienta que, das várias definições e modelos que se apresentam no momento, é possível retirar elementos que diferenciam o que o governo pretende fazer e o que de fato faz. Ela cita ainda que a política pública envolve vários atores materializados através do governo, é aquela abrangente e que, por sua vez, produz impactos em curto prazo apesar de ser de longo prazo, e é de cunho intencional, com objetivos a serem alcançados, não se limitando a leis e regras.

Articulando a EaD nas Políticas Públicas

A educação no Brasil caminhou por estradas tortuosas desde o início de sua jornada, em que uma elite dominante explorava e mantinha para si todo o poder que pudesse. A cultura era alcançada somente por aqueles que tivessem dinheiro ou que estivessem no poder, e, portanto, somente uma pequena parcela da população poderia usufruir da educação. No período colonial e monárquico, o Brasil era tomado pelas oligarquias, que também dominavam o saber e ideias advindas de fora do país. Fazendo um apanhado geral e resumido de nossa herança histórica na área educacional, é possível afirmar que até os anos 20, o Brasil era um país rural e agrícola, portanto, o desenvolvimento se dava mais no campo do que nas cidades. Em seguida, nos anos 30, começa uma mudança que se estende até nossos dias, que foi a vinda das pessoas do campo para as cidades, o que alterou o perfil econômico do país. O Brasil de 1920 até 1980 era conservador, em desenvolvimento, centralizador e autoritário, o bem-estar social não estava em pauta, o objetivo era crescer e desenvolver-se, por meio da crescente industrialização no país. Era necessário tornar o país uma potência a qualquer preço, enquanto isso, a educação era deixada de lado, fora dos planos do governo (SOUZA, 2003).

Entretanto, a partir da década de 80 algumas mudanças começam a aflorar no Brasil, o período pós-ditadura trouxe a chamada redemocratização da sociedade brasileira, garantindo direitos sociais e individuais que viraram marco desse processo. O início foi a eleição direta para presidente da república e a homologação da Constituição Federal de 1988, que trouxe novas demandas emergentes e importantes para o povo, bem como um melhor acolhimento dos anseios da população. No início da década de 90, a prática da Constituição ficou prejudicada devido aos objetivos que ali estavam colocados e as reformas que deveriam ser feitas pela economia. Por isso, tendo ocorrido muitos reveses políticos, o então presidente, Fernando Collor de Mello, passa seu governo para Itamar Franco, que com muito esforço, tenta colocar em prática, políticas sociais de melhoria.

Em seguida, Fernando Henrique Cardoso organiza as demandas sociais em políticas públicas para reduzir a esfera de responsabilidade do Estado em relação a elas sem aumentar as despesas e adequar o sistema educacional às orientações e necessidades prioritárias da economia, também referida por Silva Jr. (1999). O autor reitera que essas duas décadas, 80 e 90, foram totalmente orientadas por políticas de

ordem neoliberal, voltando-se para a população mais pobre e carente e diminuição da oportunidade de emprego e geração de renda, fazendo com que muitos perdessem seus empregos.

As políticas públicas da educação nessa época, conforme sintetiza Peroni (2003), tiveram como fim modernizar os sistemas administrativos, implantar programas de avaliação, operar a compra de material didático e capacitar professores, esquecendo-se dos salários, que há muito se encontram defasados. A qualidade da educação, que antes se ligava a ideias democráticas e a formação para a cidadania muda, ou seja, é redefinida para atender a nova ordem. O autor ainda declara que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os PCNs – Padrões Curriculares Nacionais de 1997, o PNE – Plano Nacional da Educação, de 2001, e mais recentemente o PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação, são todos programas federais com o intuito de aplicação das políticas à educação.

De fato, cabe ao Ministério da Educação fazer com que a oferta de cursos superiores a distância seja feita de forma regular e qualitativa. Essa fiscalização faz com que a EaD tenha condições estruturais e pedagógicas adequadas, a fim de superar a distância temporal e geográfica entre o docente e o discente por meio de recursos de comunicação e interação (BRASIL, 2007).

Considerações finais

Em toda essa trajetória, é possível perceber o quão marcadas e transformadoras têm sido as políticas públicas, pois sua atuação depende de estratégias de desenvolvimento para então resultar em profundas mudanças na sociedade. Por isso, não se pode deixar de levar em consideração a heterogeneidade que compõe nosso Brasil, pois uma política pública aplicada numa região nem sempre irá se encaixar perfeitamente em outra. Dessa forma, a heterogeneidade pode possuir suas semelhanças, mas é necessário que o estado e seus agentes trabalhem a fim de adaptar propostas que se relacionem às políticas públicas.

O processo das políticas é um desafio que nem sempre pode ser operado com facilidade; apesar de termos órgãos internos encarregados de gerir as mesmas, são precisos objetivos concretos. Com todas essas transformações na evolução das políticas públicas, temos a esfera educacional, que apresenta a modalidade da educação a distância, pro-

curando ofertar cursos dentro da realidade social e educacional de cada região, representada hoje pelos polos de apoio presenciais, importantes extensões das universidades.

O objetivo de expandir cursos de graduação e pós-graduação tem sido atendido na maioria dos municípios que aceitaram esse desafio, polos de apoio presencial foram criados e funcionam como polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A parceria com universidades federais tem sido constante e, da mesma forma, a procura por cursos pela comunidade em geral, o que vem transformando a sociedade de forma acelerada. Tem ocorrido uma real utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, alterando as perspectivas e chances dos indivíduos. Isso demonstra que a EaD, dentro do sistema UAB, vem dando certo como política pública transformadora e capaz de atender à demanda social, não só na área profissional, mas principalmente como agentes do seu próprio fazer.

O avanço e a utilização de novas tecnologias vêm fazer com que a população tenha uma crescente formação não só no aspecto educacional, mas quanto à cidadania, que é muito abrangente. E por se tratar da ênfase pública, é importante a união do federal com o municipal, visto que parecem estar sempre longe um do outro. E ainda sob o aspecto gestão, é possível ver que a educação a distância apresenta-se como parte do contexto de um grande número de pessoas que estão dispersas em várias regiões. Une-se o público com a educação a distância através de uma gestão de recursos e, por sua vez, de pessoas que vivem em harmonia. Trata-se, pois, de uma parceria que deu certo, e que se espera perdurar por muito tempo dentro da nossa sociedade.

Referências

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.591**, de 9 de outubro de 1997. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997.

_____. **Lei nº 9.637**, de 23 de março de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, criação do Programa Nacional de Publicização. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1998.

_____. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PRADIME**: programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação. Marcos Legais da Educação Nacional / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4249-volume-02-final&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. 2015

CONTEÚDO aberto. In: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: http://http://pt.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web. Acesso em: 14 nov. 2015.

COSTA, M. L. F.; KNUPPEL, M. A. C. **As representações sociais do trabalho do tutor presencial: limites e possibilidades**. Educ. rev., Curitiba, n. 4, p. 191-209, 2014.

DA SILVA, E. R. G. et al. **Gestão de polo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil: construindo referenciais de qualidade**. RENOTE, v. 8, n. 3, 2010.

FARIA, C. A. P. **Ideia, conhecimento e políticas públicas**: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 18(51): 21-30, 2003.

FIORILLO, A. A. **EaD no Brasil e a importância de competências subjacentes para o reconhecimento de cursos de acordo com a percepção de coordenadores de curso**. Administração: Ensino e Pesquisa [2177-6083]: v. 16, iss. 1, 2015, p. 141.

INEP. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 28, 2006.

ISHIDA, J. S.; STEFANO, S. R.; ANDRADE, S. M. **Avaliação da satisfação no ensino de pós à distância: a visão dos tutores e alunos do PNAP/UAB**. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 749-772, Nov. 2013.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Unesp, 1999. Cortez, 2001.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

NOVO HAMBURGO-RS. Lei Ordinária nº 2079/2009, de 21 de dezembro de 2009. **Cria o Polo de apoio presencial da universidade aberta do Brasil em Novo Hamburgo, e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw.pl>> Acesso em 14 nov. 2015.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA. **Políticas Públicas de Educação no Brasil: a utilização da EaD como instrumento de inclusão social**. J. Technol. Manag. Innov. v. 3, Special Issue 1, Brasília, 2008.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PORTAL CAPES. **Sobre a UAB**. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/component/content/article?id=9>. Acesso em: 26 nov. 2015.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

_____. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Revista da Associação dos Advogados Trabalhistas da Bahia, Bahia, 2002.

As possibilidades da educação a distância

ARILIO SILVA JUNIOR

ILCE STOCKMANS

Resumo: Discute-se, nesse texto, possibilidades da educação a distância na atual conjuntura do sistema educacional e das demandas de formação no Brasil, com a consolidação da globalização. Um breve histórico dessa modalidade educativa é apresentado, com detalhamento do surgimento da EaD no contexto brasileiro. São debatidos também desafios, dificuldades e possíveis soluções abarcados pela EaD, bem como defende-se essa modalidade de ensino como perspectiva promissora para a educação, desde já e no futuro.

Palavras-chave: Educação a Distância. Possibilidades. Desafios. Soluções.

Um panorama da educação a distância

Para que possamos obter melhor compreensão do processo de desenvolvimento da educação a distância, tal como se apresenta na atualidade, faz-se necessário conhecer sua história, aperfeiçoamento, e, por conseguinte, suas inferências, desafios e possibilidades atuais. Sabemos que há uma sequência cronológica no desenvolvimento da educação a distância, que mostra as distintas formas como a mesma foi implantada no mundo e no Brasil. A cronologia apresentada por Barros (2003: 45-46) apresenta-se nos seguintes termos:

- a) 1728 – Marco inicial da educação a distância – É anunciado um curso pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, onde o Prof. Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Após iniciativas particulares, tomadas por um longo período e por vários professores, no século XIX a educação a distância começa a existir institucionalmente.
- b) 1829 – Suécia – É inaugurado o Instituto Líber Hermondes, que possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através da educação a distância.
- c) 1840 – Reino Unido – É criada a primeira escola de ensino por correspondência. Sir Isaac Pitman Correspondence Colleges.
- d) 1858 – Universidade de Londres – Oferece cursos por correspondência.
- e) 1922 – Nova Zelândia – Cria curso por correspondência para crianças com dificuldades de acesso às escolas convencionais.
- f) 1938 – Canadá – Realiza conferência de estudo acerca da educação a distância.
- g) 1939 – França – Inaugura Centro Nacional de Ensino a Distância.
- h) 1946 – África – Criação da Universidade Sudáfrica.
- i) 1948 – Noruega – Lança a primeira lei sobre escolas de ensino por correspondência.
- j) 1960 – China – Fundação do Beijing Television College.
1968 – Noruega – Reorganização dos centros de ensino. Abertura de instituições de curso superior com oferta de cursos a distância.

- l) 1978 – Japão – Fundação do National Institute of Multimedia Education.
- m) 1982 – Irlanda – Universidade de Dublin – Cria o National Distance Education Center.
- n) 1984 – Itália – Consorzio per l’Università a Distanza.
- o) 1985 – Índia – Cria a Indira Gandhi National Open.
- p) 1985 – Europa – Criação do European Distance Education Network.
- q) 1969 – Inglaterra – Autoriza a abertura da British Open University. Relevante importância evolutiva da EaD, por trazer inovações nos instrumentos de comunicação entre professores e alunos, bem como na recepção e envio de materiais educativos.
- r) 1990 – É implantada a rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e no relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.

Os primeiros dados que se tem sobre a educação a distância no Brasil datam do século XX, mais exatamente do ano de 1904, ocasião em que o Jornal do Brasil anuncia um curso por correspondência. Já no ano de 1970, surge o projeto Minerva através de convênio firmado entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta. A Universidade de Brasília foi a precursora da educação a distância, ao criar, no ano de 1979, cursos publicados em jornais e revistas. Dez anos mais tarde, dá-se a criação do CEAD – Centro de Educação Aberta a Distância.

Finalmente, no ano de 2005, através de parceria entre o MEC, estados e município, é criada a Universidade Aberta do Brasil. Porém, em 2011, é extinta a Secretaria de Educação a Distância do MEC, ficando então a Universidade Aberta do Brasil sob a responsabilidade da Capes, ficando a regulação ao encargo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

A Educação a Distância no Brasil – Evolução

Em termos de Brasil, a educação a distância tem-se desenvolvido de forma altamente distinta da prática mundial em diversos aspectos e momentos. Em um primeiro momento, a EaD no Brasil foi condizente com

o movimento internacional, ao oferecer cursos por correspondência. Na sequência, mídias como o rádio e a televisão foram bastante utilizadas e com muito sucesso, em virtude de seu grande potencial de comunicação e informação. Entretanto, o grande passo para a consolidação da educação a distância foi dado com a criação da Universidade Aberta do Brasil.

A evolução da EaD no Brasil deve-se acima de tudo à premência de acesso à educação daqueles que desejam instruir-se para obtenção de melhores oportunidades, mas aos quais faltam os meios de frequentar o ensino presencial. Nestas circunstâncias, a educação a distância é uma forma de ensino e aprendizagem que vem se ajustando ao longo da história, rompendo padrões e comprovando sua relevância e eficácia como instrumento de edificação de uma nova percepção relacionada aos conceitos de ensinar e aprender.

De acordo com os dados obtidos pelo ESUD 2014, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado atualmente pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior), tornou-se um mediador de inclusão social com grande relevância na qualificação e consolidação dos modelos e do Sistema de Educação a Distância (EAD) do país. Este programa vem fomentar a institucionalização da modalidade a distância nas instituições de ensino superior (IES) no Brasil, representando um meio das IES estabelecerem uma forma organizacional que contribua para o desenvolvimento de todos os cidadãos, independentemente da localização geográfica em um país de dimensões continentais.

Com relação à CAPES, destacamos o programa Cooperação Internacional, cujo objetivo são as atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial. Através deste programa e com a coordenação da Diretoria de Relações Internacionais, a CAPES oferece apoio aos grupos de pesquisa brasileiros por meio do intercâmbio internacional, procurando obter a excelência da nossa pós-graduação. Já a parceria universitária binacional tem como objetivo o incremento de intercâmbio de estudantes de graduação.

Os países que participam da Cooperação Internacional com o Brasil são: Alemanha, Argentina, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, China, Colômbia, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Haiti, Israel, Itália, Japão, México, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Timor Leste e Uruguai.

Cabe ressaltar que a EaD é a forma de ensino com maior índice de crescimento no Brasil e no mundo. No Brasil, tal crescimento de-

ve-se não somente ao MEC ter reconhecido a cada ano novos cursos superiores, mas também às facilidades que o ensino a distância oferece aos alunos, tais como comodidade, flexibilidade de horários, economia de tempo e mensalidades mais baratas. Estas, no caso de faculdades particulares. Os elevados investimentos de empresas especializadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem e na capacitação de tutores, também vieram beneficiar os alunos e impulsionar seu avanço.

De acordo com as últimas estatísticas levantadas pelo Semesp, nos últimos 13 anos, o número de matrículas em cursos presenciais das IES públicas e privadas no Brasil cresceu 129%, sendo que, em 2013, período mais recente do levantamento, o aumento chegou a 3,8%. De 2009 a 2013, o crescimento ficou em 37,5%, refletindo um crescimento de 50% na rede privada e uma queda de 10,5% na rede pública. Em 2013, enquanto o crescimento da EAD na rede privada alcançou 7,2%, na rede pública, a queda chegou a 14,9%. Com relação aos cursos tecnológicos de nível superior, de 2009 a 2013, as matrículas tiveram um aumento de 26,4%, sendo que, em 2013, o crescimento ficou em 2,2% (1,2% na rede privada e 6,2% na pública).

Na modalidade de ensino a distância (EAD), o curso de Pedagogia liderou a procura com um total de 262,9 mil matrículas. Os cursos tecnológicos presenciais de Gestão de Pessoal/Recursos Humanos e de Gestão e Logística se destacaram entre os mais procurados no período de 2012 a 2013.

A taxa de graduação calculada considerando os 20 cursos presenciais com maior número de concluintes das IES privadas no Brasil, levando-se em conta a carga horária e o tempo de integralização de cada um deles, mostrou-se mais elevada nos cursos de Medicina (83,6%), Serviço Social (60,4%), Pedagogia (59,9%) e Psicologia (54,6%). Já, a taxa de graduação calculada considerando os 10 cursos EAD com maior número de concluintes das IES privadas, foi maior para os cursos de Pedagogia (44,8%) e Gestão Ambiental, com 42,1%.

Desafios

Do acima exposto, temos a confirmação de que a educação a distância tem apresentado um acelerado desenvolvimento, também relacionado ao avanço das tecnologias disponíveis, as quais viabilizam cada vez mais e melhores ferramentas para esta finalidade. Porém, da mes-

ma forma que outras modalidades de ensino, a EaD não representa a solução de todos os problemas. Na atualidade, nos encontramos diante de novos desafios no que diz respeito ao impacto nas novas tecnologias na educação a distância, nos aspectos legais, pedagógicos, administrativos, operacionais e no público que será atendido. Como veremos a seguir, a gestão de EAD tanto é desafio quanto a garantia de preservação e qualidade desta modalidade de ensino.

Aos núcleos de ensino cabe assumir a responsabilidade sobre a gestão da EaD, a qual venha atender de forma satisfatória e eficiente todos os aspectos acima mencionados. Contudo, vale ressaltar que as questões pedagógicas sustentadas pelas TICs, para concorrer com o incremento cognitivo dos alunos, estão intimamente ligadas a questões administrativas e operacionais e deve ser dada a elas especial atenção.

Sabemos que a base legal da EaD no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9.394/96), a qual, em seu artigo 80 estabelece a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Atualmente, o que norteia a criação dos cursos são os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância elaborados pelo MEC em 2007. Os propósitos de referidos documentos visam definir princípios, diretrizes e critérios que sirvam de modelo de qualidade para as instituições que ofertem cursos EaD. Tais documentos são, na verdade, referenciais que auxiliam nos processos de supervisão, avaliação e regulação de cursos a distância. De acordo com os referenciais:

Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria (BRASIL, 2003: 6).

Os Referenciais de Qualidade dirigem-se às propostas teórico-metodológicas da educação a distância, bem como, a todas as organizações que tenham a implementação de cursos em EaD, a fim de que estejam em concordância com as características da modalidade. Faz-se necessário esclarecer que não há um padrão pré-estabelecido de EaD, mas sim modelos distintos que se valem de diversificadas metodologias e tecnologias para atender a demanda e as especificidades do público-alvo e dos cursos oferecidos.

De acordo com os Referenciais de Qualidade, visando alcançar os objetivos aos quais se propõe a EaD, o material didático tem que estar necessariamente bem posicionado nos projetos pedagógicos, de tal forma a manter uma coerência interna com o referencial teórico e respectivas plataformas curriculares. Devem ainda ser criados em conformidade com os princípios pedagógicos do curso, e, por conseguinte, de acordo com o referencial teórico que o sustenta. Este novo ensinar e aprender encontra seus pilares de sustentação nas teorias de aprendizagem. Dentre todas as teorias, duas delas são fundamentalmente importantes para o atual contexto, ou seja, o construtivismo/socioconstrutivismo, posto que, concorrem para alicerçar o uso das novas mídias e tecnologias na educação.

No construtivismo, a construção do conhecimento se dá na interação ativa das pessoas com o ambiente. Dessa teoria deriva o socioconstrutivismo, que defende a interação social como um caminho para a aprendizagem. Já a cognição situada estabelece a aprendizagem e a formação do conhecimento como atividades dinâmicas, que estão em constante reavaliação para possibilitar ao aluno, novas concepções de modelos de colaboração. O socioconstrutivismo aplicado à educação tem suas origens nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Para Piaget, o indivíduo constrói ativamente o conhecimento através da interação com o meio, enquanto Vygotsky propõe que além da interação com o meio, a interação com os semelhantes também é essencial para a aprendizagem.

A equipe técnica encarregada da elaboração do material didático deverá ter perceptibilidade em relação aos aspectos globais quanto a esta modalidade de ensino, para que esteja perfeitamente adaptado às características de cada realidade. Recurso imprescindível na estruturação de qualquer material didático é a caracterização do público-alvo, posto que possibilita determinar o que se almeja em questões de desenvolvimento no decorrer do curso, bem como os procedimentos pedagógicos mais apropriados para alcançar os objetivos estabelecidos.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que, paradoxalmente, por prescindir da relação face-a-face, exige um processo de interlocução permanente e próprio. Na educação a distância, o aluno não vai estar fisicamente presente em todos os momentos da relação ideológica. Mas apesar da distância física, não pode deixar de existir o diálogo permanente. O material didático é o instrumento para esse diálogo. Ele deve ser pensado e concebido no interior de um projeto pedagógico e de uma proposta curricular definida claramente (NEDER, 2003: 91).

Os materiais didáticos em educação a distância devem perseguir os seguintes objetivos, de acordo com Zanetti (2008: 97):

- a) organizar o conhecimento prévio do aluno e indicar referências;
- b) incentivar a autonomia do aluno na busca de novos conteúdos e realização de pesquisas;
- c) estimular participação na comunidade virtual de aprendizagem;
- d) estimular a relação tutor/aluno e aluno/aluno;
- e) integrar as unidades de aprendizagem, a partir de uma abordagem que considere diferentes estratégias metodológicas como: resolução de problemas, estudos de casos, reflexões sobre a experiência, pesquisa;
- f) desenvolver competências diversas;
- g) promover o diálogo permanente;
- h) possibilitar a avaliação do processo de aprendizagem.

Portanto, na produção e no desenvolvimento de materiais didáticos para a modalidade de ensino a distância, deve-se atentar para a facilidade de interpretação, linguagem adequada ao público-alvo, sempre levando em consideração as possibilidades de atualizações e adaptações. Deve-se ainda oferecer ao aluno a possibilidade de expandir seus conhecimentos para além do que está sendo disponibilizado para estudos, concorrendo para o incentivo à pesquisa e a autonomia. Relativamente à autonomia, esta requer por parte do aluno rigorosa disciplina e organização, perseverança, responsabilidade e avaliação, adequação às necessidades individuais e saber fazer uso dos recursos tecnológicos. A saber, a autonomia também está na dependência dos materiais disponibilizados, da metodologia e da interação com professores e colegas. De acordo com Almeida (2010: 95):

[...] o desenvolvimento do currículo na EAD mediatizada pelas TIC pode fortalecer os métodos institucionais baseados na distribuição de materiais didáticos digitalizados, no reforço da lógica disciplinar e nas avaliações somativas acompanhadas de feedback automatizados. Por outro lado, as potencialidades de comunicação multidirecional e multimodal, a representação do conhecimento com o uso de distintas linguagens e o desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em diferentes contextos, evidenciam possibilidades de superação da abordagem da EAD

alicerçada em princípios da organização industrial de produção de massa, racionalização e divisão do trabalho.

Todavia, o êxito na EaD não depende apenas de programas bem definidos e material didático adequado, mas também de professores capacitados e comprometidos e os meios apropriados para facilitar a interatividade, respeitando a realidade dos alunos a serem atendidos. Frisamos aqui a capacitação de tutores, que devem estar aptos ao manejo das ferramentas e da metodologia aplicadas aos cursos a distância para assegurar a participação dos alunos, promovendo a interatividade, a comunicação síncrona e assíncrona e oferecendo respostas rápidas e seguras aos questionamentos e problemas.

Dificuldades e possíveis soluções

Em que pese os extraordinários avanços da educação a distância, algumas dificuldades ainda surgem e estão relacionadas à modalidade ou qualidade de ensino, à evasão, e ao despreparo de professores e tutores. Outros fatores estão ligados à falta de recursos de apoio, objetivos mal definidos e ausência de interação entre professores e alunos e entre colegas. É pertinente observar que um dos grandes equívocos que também leva à evasão os ingressantes de uma graduação a distância, é a crença de que esta será mais fácil do que um curso presencial. Porém, quem opta por um curso a distância deve obrigatoriamente ter ciência das vantagens e dos desafios a serem enfrentados nesta modalidade.

No que concerne aos alunos, a evasão se justifica além dos motivos acima citados, também pela falta de compartilhamento, ausência de respostas dos professores quanto ao seu desempenho, desorganização e má administração do tempo, indisciplina, dificuldades na compreensão dos conteúdos, má qualidade do material didático, uso inadequado das tecnologias, incompreensão da linguagem utilizada online e dos recursos da Web. Acrescente-se a estes fatores, a incapacidade para participar do fórum de discussão e dificuldades para acessar os textos complementares. A falta de aptidão para cumprir tais tarefas implicará não apenas na perda de prazos para o envio das mesmas, mas também, em prejuízo na avaliação final.

Pela ótica da mediação pedagógica, atribui-se um novo papel ao professor no processo de ensino-aprendizagem, no qual deve ele me-

diar as interações do aluno com o objeto do conhecimento, e, não bastando as modificações tecnológicas, a modificação docente também é necessária. Um professor para esse tipo de nova educação também precisa ser construído.

Porém, nem todos os professores estão devidamente preparados para as práticas da educação a distância. Pode-se dizer que há uma certa perda de liberdade nesta modalidade frente a educação presencial, uma vez que se observa um excessivo controle exercido pelo sistema informático sobre o docente, o que não ocorre em sala de aula, e que pode levar a uma série de erros danosos a todo processo. Sendo assim, os hábitos da sala de aula de forma alguma devem ser levados ao ambiente virtual e as informações muito resumidas, vocabulário muito complexo, repetições e improvisos jamais deverão ser usados. Há sobretudo a premente necessidade de ser o professor um usuário irrestrito das tecnologias, pois só assim terá ele a capacidade de projetar novas maneiras de interação do seu conteúdo por diferentes mídias. Isto significa que restringir-se à concepção de que a aula ocorre apenas em sala tradicional, fará com que não tenha êxito ao transferir os conteúdos de sua disciplina para a metodologia a distância.

Os cursos a distância apresentam diferentes desafios tanto para professores como para alunos. O desafio mais evidente é que, como instrutor, não é possível saber como os alunos reagem ao que foi redigido, gravado ou falado em uma transmissão (a não ser que se esteja usando a televisão interativa nos dois sentidos, ou que se informe por meio de algum mecanismo de feedback). Somente por esse motivo a educação a distância permanece um desafio para os instrutores inexperientes até que aprendam como prever as reações dos alunos aos diferentes eventos (MOORE; KEARSLEY, 2007: 147).

Da mesma forma, a falta de competência do tutor a distância pode ser a causa primordial de abandono do curso por parte dos alunos. Quando a comunicação é precária, o feedback tardio, as respostas aos questionamentos demoradas ou insuficientes e a presença nas ferramentas interativas muito rara, há o desestímulo do aluno para dar continuidade aos seus estudos. Sendo assim, o tutor a distância precisa repensar sua função e estar atento às competências necessárias para bem desempenhá-la.

Para Borges e Souza (2012: 5), as competências e habilidades do tutor estão divididas em 4 grupos:

- a) Competência Pedagógica: envolve o aspecto pedagógico, os métodos de ensino-aprendizagem que contribuem para o aprendizado do grupo e individual;
- b) Competências Sócio-Afetivas: envolvem os aspectos interpessoais, a comunicação individual, a criatividade e a socialização, contribuindo para um ambiente agradável;
- c) Competência Tecnológica: envolve os aspectos técnicos do ambiente, o domínio das tecnologias de informação, a orientação técnica, visando um melhor aproveitamento do AVAs;
- d) Competência Auto-avaliativa: envolve a compreensão do tutor sobre sua própria atuação, buscando a análise e a melhoria de seu trabalho.

Cabe acrescentar que o tutor presencial, cuja tarefa é dar assistência ao aluno no polo, também tem sua parte de responsabilidade para o sucesso ou fracasso do processo educativo na EaD. No que concerne à sua formação, esta, geralmente está apenas ligada à área do curso, entretanto, uma das atribuições do tutor presencial é esclarecer as dúvidas dos alunos relativamente aos conteúdos apresentados. Sendo assim, se o tutor não tiver um bom conhecimento da disciplina que está sendo estudada, esta tarefa poderá não ser cumprida adequadamente. Daí a necessidade de formação adequada e continuada para exercer de forma satisfatória suas funções, e assim, não dar margem a erros que viriam em prejuízo da construção da aprendizagem, criando bloqueios no processo.

EaD Educação do futuro

Sabemos que o pré-requisito para o desenvolvimento de uma sociedade está no seu sistema educacional. Sendo assim, na atualidade e tendo como base os conhecimentos e necessidades dos indivíduos para integrar-se de forma atuante e produtiva na sociedade a qual pertencem, faz-se necessário um sistema universitário versátil que esteja aberto à heterogeneidade, para uma educação superior massiva, mas de qualidade. Assim, a educação a distância, essa nova modalidade de ensino, viabilizou grandes oportunidades em nosso cenário educacional, particularmente pela abrangência geográfica e pela utilização de novas tecnologias, concorrendo desta forma para a democratização do ensino

no Brasil. São grandes e animadoras as possibilidades de a educação a distância continuar crescendo e se expandindo tanto no contexto nacional quanto internacional, concorrendo para a ampliação da oferta de educação superior. Estima-se que, nas próximas décadas, a EaD agregará maior número de alunos do que a educação presencial.

Em entrevista publicada no portal da Escola de Governo do Paraná¹, em 03/04/2014, Moran fala sobre educação a distância nos seguintes termos:

A ampliação da EaD trará um cenário muito mais rico de oportunidades de aprendizagem, de melhoria profissional, de mobilidade social, de inovação para as organizações. O Brasil pode diminuir seu déficit educacional e a desigualdade social.

As instituições vencedoras serão as que implantarem modelos que equilibrem economia e inovação, melhorando os processos gerenciais e acadêmicos. Há muitas possibilidades de sinergia entre o presencial blended, o semipresencial e o online. O currículo pode estar plenamente integrado, com disciplinas online na modalidade presencial e na EaD, com materiais interessantes e comuns para ambos. Em todas as disciplinas ou módulos, os professores podem ser mais orientadores, utilizando formas criativas da sala de aula invertida. Mas não se preparam bons alunos com profissionais desmotivados e mal remunerados.

Todas as instituições deveriam entrar na EaD no mínimo para ampliar o seu raio de ação, atrair novos alunos e oferecer-lhes oportunidades com um único projeto, metodologias próximas e formas de oferta adequadas às necessidades de cada aluno. No mínimo, precisam entrar na EaD para defender-se da competição feroz. Permanecer só no presencial aumenta as chances dos concorrentes. Há oportunidades para oferecer metodologias ativas, sinergia, bons materiais e adequação para vários tipos de alunos.

Concordando com Moran, é oportuno dizer que a EaD é, sem sombra de dúvida, a educação do futuro, pois continuará a evoluir e, conseqüentemente, abranger novos espaços, provocando mudanças significativas para o futuro da educação. A nova geração de estudantes, atualmente cursando ensino fundamental e médio, já possui um largo

1 Disponível em: <<http://www.escoladegestao.pr.gov.br/modules/noticias/makepdf.php?storyid=435>>

conhecimentos das novas tecnologias e adapta-se facilmente às inovações. Os avanços no campo tecnológico certamente permitirão, num futuro próximo, a criação de ambientes virtuais para aulas práticas e sua utilização deverá estender-se também a cursos presenciais.

Neste sentido, Tori (2010: 32) nos apresenta uma série de possibilidades, quais sejam:

- a) Substituição de aulas expositivas, com grande número de alunos, por material interativo on-line, complementado por aulas presenciais, com menor carga horária e pequeno número de alunos, destinadas a atividades que envolvam discussões, esclarecimentos de dúvidas, dinâmicas de grupo, orientações;
- b) Gravação em vídeo de aulas magnas, sincronização com os respectivos slides de apresentação e disponibilização aos alunos, via vídeo streaming;
- c) Criação de fóruns de discussão por série, por área, por disciplina e por projeto;
- d) Oferecimento de monitoria on-line, de laboratórios virtuais que permitam aos alunos a realização de experiências preparatórias, reduzindo-se o tempo necessário para experimentações em laboratórios reais, ou, em alguns casos, substituindo-se laboratórios que ocupam espaço físico;
- e) Apoio a projetos colaborativos, mesmo que realizados em sala de aula, por meio de recursos virtuais;
- f) Oferecimento aos alunos de conta para acesso, via Internet, área em disco virtual, conteúdos e laboratórios virtuais, fóruns de discussão, biblioteca virtual e a outros recursos de apoio.

Em meio a tantas e tão velozes transformações com que as inovações tecnológicas vêm ocorrendo, a educação a distância abre espaço não apenas ao mundo acadêmico, mas também aos mais diversos setores ligados à formação de cidadãos, oferecendo oportunidades de construção de saberes e, conseqüentemente, de melhores oportunidades de trabalho. Sabe-se que também grandes empresas valem-se da EaD para treinamento e capacitação de seus funcionários e colaboradores através de ambientes interativos e e-learning. O que ocorre, é estar a sociedade contemporânea vivenciando a era da globalização e

as exigências tornam-se a cada dia maiores. Profissionais de todas as áreas estão buscando especializações, já que, esta é mais uma exigência do momento atual. Segundo Amarilla (2011: 5):

[...] se o processo de ensino-aprendizagem se constrói a partir da práxis, ou seja, em um sujeito histórico-social datado, e da possibilidade de o homem conhecer sua realidade objetiva, então, todo o esforço do homem em produzir meios de comunicação que vençam a distância como modo de operar sua realidade não pode ser negado ou negligenciado pela educação. Se as tecnologias de comunicação se inserem no contexto da existência humana e servem de suporte para a construção da realidade, como cartas, telégrafo, televisão, vídeos, computadores, etc., a educação, portanto, não pode abster-se de pensar, de promover e de utilizar tais tecnologias, desde que elas colaborem para aquele intuito primeiro, retomando, a promoção do homem no sentido de liberdade, autonomia e colaboração.

Considerações finais

Posto isto, queremos acrescentar que é dever da educação habilitar o ser humano para a reflexão diante de sua própria realidade e do meio em que vive como um todo, capacitando-o para transformar-se e assim transformar seu entorno. Faz-se necessário construir o futuro por meio de um processo que demanda reflexão continuada e ações integradas e coletivas para poder alcançar seus objetivos. A educação necessita obrigatoriamente ser crítica, preparar para a vida, conduzir o sujeito à busca de resolução de problemas, da troca de experiências, construindo e reconstruindo novos conhecimentos através da interatividade das relações que se estabelecem entre o homem e o mundo e a significação de ser e estar no mundo.

A incorporação de ambientes virtuais no processo de ensino e aprendizagem suscitou novos pontos de debate envolvendo desde metodologias, ressignificação do papel do estudante, e sobretudo, os estágios de formação docente, sua inserção no âmbito da informatização e das tecnologias, vistas não como simples instrumentos à disposição da educação, mas sim, e também, como componente da cultura atual. Afinal, do professor dependem todas as demais profissões.

É pertinente frisar que as discussões e pesquisas em torno da Educação a Distância tem se mostrado de fundamental importância para conduzi-la seguramente até os dias atuais. Um bom exemplo foi a quarta

Reunião Extraordinária do Fórum Nacional do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), realizada na Universidade de Brasília nos dias 28 e 29 de junho deste ano. Estiveram presentes cerca de 90 coordenadores de Instituições de Ensino Superior de todo o país que ofertam educação a distância (EaD) pelo Sistema UAB, na qual foi formulada uma proposta denominada UAB em rede. Esta prevê maior integração entre as universidades, institutos e polos, no sentido de compartilhamento de materiais, trabalhos dos docentes, entre outros. Houve também formulação de um documento que será encaminhado à Capes com considerações dos coordenadores sobre diversos pontos debatidos e propostas de mudanças e melhorias no Sistema UAB. No próximo mês de agosto, ocorrerá um novo fórum para dar continuidade ao projeto.

O decano de Ensino de Graduação da UnB, Mauro Rabelo, ressalta que, entre os esforços do grupo de trabalho da Universidade Aberta do Brasil, está o de que o governo e os órgãos competentes no assunto compreendam a importância de fomentar essa modalidade de ensino. “Não dá para imaginar que seja possível cumprir minimamente algumas das metas do Plano Nacional de Educação sem a educação a distância”, destaca.

Diante do exposto e ainda que muitos desafios se apresentem, tudo nos leva a crer que a educação a distância como modalidade de ensino e aprendizagem é altamente promissora para todas áreas do conhecimento. Mas, há requisitos necessários e que não podem ser ignorados se quisermos realmente inovar na educação. Partindo do estágio atual, precisamos planejar uma educação compatível com a nova realidade e que apresente soluções para problemas multidisciplinares, multidimensionais, transversais e globais. Isto significa traçar uma nova organização cognitiva que atue no dialogismo e na simultaneidade.

Referências

ABBAD, G. S. **Educação a distância**: o estado da arte e o futuro necessário. Revista do Serviço Público. p. 351-374, Brasília, 2007.

ABBAD, G. S.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. **Evasão em curso via internet**: explorando variáveis explicativas. Revista de Administração de Empresas Eletrônica. v. 5, n. 2, 2006.

ALMEIDA, M. E. B. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. In: MILL, D; PIMENTEL, N. M. (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: Edufscar, 2010.

AMARILLA, P. F. **Educação a distância**: uma abordagem metodológica e ... - SciELO. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4698201100020000> Acesso em: 14 jun. 2016.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BARROS, D. M. V., HENRIQUES S., NEVES, C., SEABRA, F., MOREIRA, A. (2011) **Educação e Tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Disponível em: <<http://livroeducacaoetecnologias.blogspot.com>> Acesso em: 12 jun. 2016.

BORGES, F. **La frustración del estudiante en línea: causas y acciones preventivas**. Digithum UOC. n. 7. 2005. Disponível em: <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>.

BORGES, F. V. A.; SOUZA, E. R. **Competências essenciais ao trabalho tutorial**: estudo bibliográfico. In: SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância/ENPED – Encontro de pesquisadores em Educação a Distância. Universidade Federal de São Carlos. Setembro, 2012. Disponível em: <sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/viewFile/178/85>.

DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE. Abril ... - Abed. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

JANSEN, L. F.; ALMEIDA, O. C. S. **A correlação entre a falta de interatividade e evasão em cursos a distância**. In: CIAED – Congresso Internacional ABED de educação a distância, 15, Fortaleza, CE, 2009.

MAPA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 2015 – Convergência ... Disponível em: <convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>.

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

NEDER L. **Curso de Extensão em Elaboração de Material Didático Impresso**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2003 (Notícia). Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/038-TC-B2.htm>.

PIANASSER, R., et Al. **Educação a Distância: um panorama baseado no modelo da Universidade Aberta do Brasil**. In: ESUD, 2014. Disponível em: <Esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128179.pdf>.

REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTANCIA – Unesp. Disponível em: <www.feg.unesp.br/~saad/zip/RegulamentacaodaEducacaoaDistancia_lobo.htm>.

SCHMITT, V.; C. M. S. MACEDO; V. R. ULBRICHT. **A divulgação de cursos na modalidade a Distância: uma análise da literatura e do atual cenário brasileiro**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Rio de Janeiro, v. 7, 2008.

TORI, R. **Educação sem distância: As Tecnologias Interativas na Redução de Distâncias em Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

ZANETTI, A. **Elaborando materiais didáticos em EaD**. 2008. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Material didático). Elaboração de materiais didáticos para educação a distância. Disponível em: <www.cead.uff.br/wp-content/uploads/.../media_biblioteca_elaboracao_materiais.pdf>.

O perfil dos novos professores da educação básica: educação a distância

CAMILA GODOY DE VARGAS

Resumo: O presente artigo trata-se de um recorte da pesquisa-ação realizada no curso de especialização em Coordenação Pedagógica, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Tal pesquisa teve como objetivo realizar uma análise de dados, verificando os números de matrículas dos cursos de pedagogia nas modalidades a distância e presencial no Brasil, nos anos de 2001 a 2011. A metodologia utilizada foi a análise de dados do Censo. Pela análise, a pesquisa mostra que o número de professores da educação básica formados em pedagogia pela educação a distância é uma tendência crescente em nosso país e precisa ser vista como uma realidade que chega a nossas escolas. Se há necessidade de uma adequação curricular, fortalece-se, então, a necessidade da intervenção e articulação do coordenador pedagógico com a formação continuada dentro da escola, proporcionando o diálogo, a compreensão dos processos educativos, desenvolvendo as potencialidades dos professores de forma autônoma, crítica, ativa e cooperativa. Desta forma, essa pesquisa aposta na necessidade da busca pela compreensão deste novo professor que necessita de formação continuada, mas também de experiências docentes, inserção na cultura profissional, tato pedagógico e respeito como sujeito capaz e competente.

Palavras-chave: Curso de pedagogia. Educação a Distância.

Educação a distância como modalidade de ensino

Estamos inseridos em uma sociedade marcada pela dimensão das constantes transformações políticas, sociais e econômicas. Com a educação não é diferente. Vive-se um momento de grandes incertezas e drásticas mudanças. Com o avanço da informática, surgem, na mesma proporção, novas tecnologias, distintas ferramentas de comunicação, contato direto e fundamental com a internet. Todas essas modificações podem contribuir também para mudanças na área educacional e, conseqüentemente, exigem um novo posicionamento do professor.

O aluno que hoje cresce nessa rapidez da tecnologia será o professor de amanhã. Ou ainda, o aluno que cresceu em meio à disseminação do acesso às tecnologias já é o novo professor que encontramos atuando em sala de aula e, assim, a formação de professores constituiu-se como um dos principais fatores para a educação de qualidade, uma vez que, deles, fundamentalmente, nasce o desejo de mudança, de novas estratégias e vontade de avançar no campo educacional.

É preciso refletir sobre a postura do novo professor no processo de ensino-aprendizagem, assumindo o papel de mediador na construção do conhecimento, da autonomia do pensamento, favorecendo a reflexão, a investigação e o ensino pela pesquisa. Neste sentido, a formação de professores também vem tomando novos caminhos com o avanço da tecnologia, tornando-se cada vez mais frequente a procura pelos cursos de graduação na modalidade a distância.

A proposta de um ensino mais “rápido” e com a facilidade de estudar em diversos locais, agrada a estudantes que desejam se qualificar sem necessariamente frequentar uma universidade com regularidade, podendo realizar seus estudos de qualquer lugar, logados a um computador com acesso à internet. O custo, relativamente menor, também se mostra sugestivo no interesse pela nova modalidade de ensino. Outro fator relevante para a procura na formação em nível superior foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que, em seu artigo 62, dispõe sobre a exigência de formação em nível superior como condição necessária para o docente atuar na educação básica, conforme segue:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação,

admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Segundo o site do MEC (Ministério da Educação)¹:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB) (MEC, BRASIL, acessado em maio de 2016).

Esta mesma lei, em seu artigo 80, estabelece a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Posteriormente, o artigo 80 foi regulamentado pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005. Tal medida impulsionou a oferta de cursos de licenciatura a distância, especialmente de pedagogia, o que faz com que a procura pelos cursos a distância cresça de forma estrondosa nos últimos anos. Entretanto, mesmo com a regularização do ensino a distância, tal modalidade tem causado certo “desconforto” a muitos gestores, que julgam a educação a distância como mais “fraca” ou “inferior” à modalidade presencial.

“Professor formado em curso a distância não aprende nada”. “Esses cursos de educação a distância não preparam o professor para a prática”. “Professor que faz faculdade a distância chega à escola e precisa aprender como a escola funciona de verdade”. Por que se ouve tanto falar sobre este assunto, ultimamente? O número de professores formados pela educação a distância realmente aumentou nos últimos anos? A procura pelos cursos de pedagogia a distância vem crescendo? Esta é uma nova realidade em nossas escolas? É este o novo professor que vamos encontrar atuando em sala de aula? Ele está preparado?

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>>

A educação a distância no Brasil

Está sendo cada vez mais implementada a modalidade de ensino a distância, que se utiliza intensamente das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e une professores e alunos de diversas localidades, separados fisicamente. Não só no Brasil, mas globalmente, a modalidade vem tomando grandes proporções e tornando-se instrumento de promoção de oportunidade para estudantes de diversas localidades, ligados a uma rede de internet.

Diferentemente do ensino convencional, onde professores e alunos encontram-se no mesmo tempo e local, geralmente na sala de aula, o ensino a distância permite o encontro virtual através de recursos tecnológicos, podendo ou não contar com encontros presenciais (MORAN, 2002).

Atualmente, a educação a distância tem sido conceituada por diversos autores, uma vez que se estabelece cada vez mais em distintos setores. É utilizada na educação básica, no ensino superior, em universidades abertas, universidades virtuais, cursos livres, além de propostas governamentais e não governamentais. Um exemplo recente pode ser representado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), que com o projeto Apoio ao Professor – Programa Gratuito de Extensão Universitária, em parceria com o Instituto Phorte Educação, oferece aos educadores do Brasil cursos a distância para aperfeiçoamento e crescimento profissional sem custo algum aos matriculados.

Segundo Golvêa e Oliveira (2006), a primeira menção de educação a distância é retratada na Bíblia, com o envio de epístolas de Paulo às comunidades cristãs, ensinando sobre como se portar conforme as doutrinas cristãs em ambientes distintos, em meados do século I.

Golvêa e Oliveira (2006) também relatam que os primeiros marcos históricos a partir do século XVIII ocorreram em 1728, com a Gazeta de Boston, que publica, em sua edição de 20 de março, o material para ensino e tutoria por correspondência. Após diversas iniciativas tomadas por longo período e por múltiplos professores, no século XIX, a educação a distância começa a existir institucionalmente.

Em 1829, a Suécia inaugura o Instituto Líber Hermondes, que possibilita a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos pela modalidade de educação a distância. Daí por diante, diversos países relatam adesão à modalidade.

A educação a distância no Brasil é definida oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º-Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I – avaliações de estudantes;

II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e

IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Até esta data, outros marcos importantes foram fixados em nosso país para a educação a distância (MAIA; MATTAR, 2007; MARCONCIN, 2010; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2010):

- a) 1904 – o Jornal do Brasil anuncia em sua primeira edição da seção de classificados a profissionalização por correspondência para datilógrafo;
- b) 1934 – É instalada a Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. As aulas se davam via folhetos e também eram utilizadas correspondências para contato com estudantes;
- c) 1941 – foi implantado o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes sistematicamente. Ainda no ano de 1941, surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944;
- d) 1967 – o Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia cursos na área de educação pública por correspondência;
- e) 1995 – o programa “Um salto para o Futuro” é incorporado à TV ESCOLA (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação), tornando-se um marco na

educação a distância do Brasil. O programa atua no âmbito da formação continuada de professores, principalmente do ensino fundamental e com alunos dos cursos de magistério, e atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país;

f) 1992 – é criada a Universidade Aberta de Brasília, fato importante para educação a distância nacional;

g) 1996 – a educação a distância surge oficialmente no Brasil, sendo estabelecida legalmente como modalidade de educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Entretanto, somente foi regulamentada em 20 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010);

h) 2005 – entra em vigor o Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

i) 2005 – é fundada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC (Ministério da Educação), estados e municípios. A proposta visa à integração de cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.

j) 2006 – entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006);

k) 2007 – entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007).

Embora considerada por alguns autores como uma maneira democrática de ensino, pois transpõe obstáculos e amplia a aquisição do conhecimento, principalmente por ser um recurso que se utiliza de mídias tecnológicas (TICs), capaz de atender um grande número de estudantes simultaneamente, atingir a indivíduos nos mais distantes locais e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos, o ensino via EaD também é rebatido por opiniões divergentes.

De modo geral, já se questiona a qualidade dos cursos de pedagogia, pois

[...] a despeito das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar, ao mesmo tempo, professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores (BARRETO, 2015: 687).

Segundo Barreto (2015), algumas dificuldades são apontadas para os cursos de licenciatura e crescem-se quando se trata da modalidade EaD. As insuficientes discussões do projeto pedagógico, que em determinadas ocasiões são reproduzidos do curso presencial, muitas vezes não são eficientes para a modalidade a distância.

Outros fatores também são apontados para um curso com qualidade possivelmente inferior, como a sobrecarga do trabalho do tutor e padrões inviáveis com o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com os diferentes contextos dos alunos-professores.

Entre tantos questionamentos, o fato é que, globalmente, a oferta de ensino na modalidade de educação a distância é cada vez mais crescente e embora grandes avanços tenham sido alcançados, a educação a distância ainda trilha um longo caminho em busca de um espaço de destaque educacional, superação do preconceito, controle do aprendizado e da regulamentação adequada.

O governo federal criou leis e estabeleceu normas para a educação a distância no Brasil (UNIFESP, 2009) e os cursos superiores da educação a distância conquistaram o direito de apresentar diplomas com equivalência aos dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior na modalidade presencial. Isso mostra que a educação a distância está conquistando seu espaço e complementando a modalidade presencial. De certa maneira, proporcionando oportunidades que muitas pessoas não seriam capazes de atingir com a modalidade presencial, como nos mostram os modelos históricos, desde os cursos por correspondência.

Análise de Dados dos Cursos de Pedagogia no Brasil – Censo 2001 a 2011

Com a exigência da certificação superior para o exercício do magistério da educação básica a partir da LDB/1996 e a regulamentação dos cursos a distância, a procura pelas licenciaturas deram um salto significativo nos últimos anos.

Mais especificamente nesta pesquisa, serão analisados os dados do curso de pedagogia, que habilita o professor para a atuação na educação infantil e anos iniciais. Neste momento, não será feito o recorte das demais licenciaturas, necessárias para a atuação de professores nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Dados do Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 2009, apontam 38% dos docentes do ensino fundamental sem formação em curso superior. Na educação infantil, neste mesmo ano, 52% dos profissionais possuíam apenas a formação de nível médio / magistério.

Tabela 1 – Número de matrículas no ensino superior de 2001 a 2011
MATRÍCULAS ENSINO SUPERIOR

	2001			2011		
	Total	Presencial	EaD	Total	Presencial	EaD
TODOS OS CURSOS	928022	922663	5359	1355057	926780	428277
	100%	99,4%	0,6%	100%	68,4%	31,6%
PEDAGOGIA	222476	220906	1570	586651	305103	281548
	100%	99,3%	0,7%	100%	52%	48%

Fonte: MEC/ INEP/ DEED. Dados elaborados pela autora.

A partir da Tabela 1, percebe-se o crescimento da educação superior no Brasil durante o período de 2001 a 2011. É possível realizar as seguintes análises:

- a) Análise Geral do Ensino Superior – Presencial + EaD (todos os cursos) / 2001 a 2011: O número total de matrículas no Ensino Superior, em 2001, foi de 928.022. Dez anos depois, em 2011, o número

de matrículas neste nível de ensino é de 1.355.057, o que corresponde ao crescimento de 46% no ingresso ao ensino de nível superior.

b) Ensino Superior Presencial (todos os cursos) / 2001 a 2011: Destes números, em 2001, as matrículas nos cursos presenciais correspondiam a 922.663 e, em 2011, o registro é de 926.780, o que representa um crescimento de 0,4% em 10 anos.

c) Ensino Superior EaD (todos os cursos)/2001 a 2011: Em 2001, a modalidade de ensino a distância registrou 5.359 alunos matriculados. No ano de 2011, as matrículas são marcadas por 420.277 novos alunos. Isso significa que, no período analisado, a modalidade apresenta um crescimento de praticamente 7.900%.

d) Análise Geral do Curso Superior em Pedagogia (Presencial + EaD) / 2001 a 2011: Analisando especificamente os cursos de Pedagogia, percebe-se que, em 2001, haviam 222.476 alunos matriculados na categoria total (presencial + EaD) e, em 2011, foram 586.651 matrículas, o que corresponde a um aumento de 150% nas matrículas, acompanhando o crescimento existente na procura pelos cursos de nível superior no país.

e) Ensino Superior / Pedagogia Presencial – 2001 a 2011: A Tabela 1 nos mostra também que o curso de Pedagogia Presencial apresentava 22.906 matrículas em 2001. No ano de 2011, após as alterações da LDB, conforme artigo 62, que determina a formação em nível superior para a atuação na educação básica, esse número passa para 305.103, representando um crescimento de 38%.

f) Ensino Superior / Pedagogia EaD – 2001 a 2011: Na modalidade a distância, também nota-se o aumento na procura pelo curso. Enquanto em 2001 o curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância registrou 1.570 matrículas, em 2011, é possível observar 281.548 novos alunos matriculados para o curso nesta modalidade.

Analisado o curso de pedagogia a distância neste mesmo período, percebe-se um aumento, portanto, de mais de 17.000% nas matrículas!

Considerações importantes

Justifica-se aqui sinalizar que as observações nos mostram que a educação a distância não “tirou” espaço dos cursos presenciais. Não ganhou a educação a distância em detrimento à presencial.

O item 4.1.2 mostra que as matrículas gerais (de todos os cursos) na modalidade presencial mantiveram-se praticamente na mesma proporção, com 922.663 matrículas em 2001 e 926.780 no ano de 2011, o que representa um crescimento de 0,4% em 10 anos, ao passo que o curso de pedagogia presencial apresentou um crescimento de 38% no período analisado.

O que chama a atenção, portanto, é o significativo aumento das matrículas na modalidade a distância, que saltaram de irrisórias 1.570 matrículas em 2001 para 281.548 novos alunos matriculados no curso de pedagogia EaD em 2011.

Neste sentido, o desenvolvimento da educação a distância confirma-se a cada ano como fundamental para a implantação de novos projetos educacionais e para a promoção de oportunidades, facilitando o acesso à educação de qualidade e o desenvolvimento social.

g) Análise de Dados dos Cursos de Pedagogia no Brasil – Censo 2012 a 2014: Após a análise feita sobre a primeira década do século XXI, que verificou o percentual de crescimento entre as próprias modalidades, a seguinte tabela apresenta os últimos dados informados pelo Censo, referentes às matrículas nos cursos de pedagogia nas modalidades EaD e presencial dos anos de 2012, 2013 e 2014.

O foco desta nova observação verifica o percentual comparativo entre as duas modalidades de ensino.

Tabela 2 – Número de matrículas no Ensino Superior (2012)

2012			
PEDAGOGIA	Total	Presencial	EaD
	602998	307296	295702
	100%	50,96%	49,04%

Fonte: MEC/ INEP/ DEED. Dados elaborados pela autora.

Tabela 3 – Número de matrículas no Ensino Superior (2013)

2013			
PEDAGOGIA	Total	Presencial	EaD
	614835	319571	295264
	100%	51,97%	48,03%

Fonte: MEC/ INEP/ DEED. Dados elaborados pela autora.

Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Superior (2012)

2014			
PEDAGOGIA	Total	Presencial	EaD
	652762	320694	332068
	100%	49,12%	50,88%

Fonte: MEC/ INEP/ DEED. Dados elaborados pela autora.

Percebe-se, com este novo quadro, que os cursos de pedagogia nas modalidades presencial e EaD continuaram em paralelo crescimento quando comparados aos últimos dados de 2011.

Fato já confirmado é que, em 2001, o ensino presencial possuía 99,3% das matrículas. Em 2011, as diferenças reduziram e o curso presencial possuía 52% das matrículas ao passo que 48% dos estudantes estavam matriculados na EaD.

Na tabela anterior também foi possível perceber que a procura pelos cursos presenciais não diminuiu e a diferença se fez devido ao aumento na procura também pela pedagogia EaD.

A análise da Tabela 2, 3 e 4 permite observar que, nos anos de 2012 e 2013, os números seguem praticamente na mesma posição, com pequenas alterações.

Um novo fator, entretanto, mostra-se no ano de 2014, onde o curso de pedagogia pela modalidade de educação a distância apresenta, pela primeira vez, um índice superior às matrículas do mesmo curso presencial. São 49,12% dos estudantes de pedagogia matriculados na modalidade presencial e 50,88% na modalidade EaD.

A expansão do ensino e acesso ao nível superior criou condições para encontrarmos no professor o primeiro membro de muitas famílias advindo de classes sociais majoritárias que fazem parte das primeiras gerações que chegaram ao ensino superior em nosso país (BARRETO, 2015).

Um indicativo de que estamos, efetivamente, encontrando um novo perfil de professor em nossas escolas. Um novo perfil sociocultural, inclusive.

Considerações Finais

Há um comportamento de eternidade nos caramujos.
Pra subir os barrancos de um rio, eles percorrem um dia inteiro até chegar amanhã.
O próprio anoitecer faz parte de haver beleza nos caramujos.
Eles carregam com paciência o início do mundo.
No geral os caramujos têm uma voz desconformada por dentro.
Talvez porque tenham a boca trôpega.
Suas verdades podem não ser.
Desde quando a infância nos praticava na beira do rio
Nunca mais deixei de saber que esses pequenos moluscos
Ajudam as árvores a crescer.
E achei que esta história só caberia no impossível. Mas não; ela cabe aqui também.

Manoel de Barros

Considero importante finalizar esta etapa recapitulando alguns dados que estão arquivados apenas na memória. Após três tentativas na educação presencial, finalmente, com muitas batalhas, concluí o curso de pedagogia EaD. Porém, entre o sonho de concluir a faculdade e adquirir respeito profissional há um caminho longo a se percorrer. Provar-se como um “bom professor” (NÓVOA, 2009) mesmo formado a distância, requer, além de amor à profissão, muita dedicação, empenho, renúncia, estudo e pessoas dispostas a ensinar o que a faculdade não conseguiu. Sair de uma família de poucas posses e chegar ao ensino superior é, realmente, algo indescritível quando se tem este objetivo, portanto, pesquisar sobre a EaD foi uma árdua e gratificante tarefa. A presente pesquisa nos mostrou que o número de matrículas no nível superior ampliou-se consideravelmente em todos os cursos nos últimos anos. O curso de pedagogia, propriamente, é comprovação deste fato e se destaca em nosso país pelo constante crescimento.

Percebe-se também que os cursos presenciais não diminuíram para que os cursos EaD se expandissem. Os cursos presenciais mantiveram-se enquanto a EaD ganhou espaço lentamente, porém em grandes proporções. Assim como os caramujos de Manoel de Barros, a caminhada lenta e persistente vem causando impactos positivos na

educação brasileira, com a qualificação de professores formados em nível superior para a atuação na educação básica. Entretanto, a qualidade da educação não se justifica apenas pela graduação. Percebe-se que este novo professor precisa de um acompanhamento acolhedor para que se identifique com o cotidiano escolar, adquira prática docente e experiências pedagógicas. Assim como o professor veterano precisa, constantemente, atualizar seus conhecimentos para novas ações educativas, condizentes com a realidade dos alunos. Neste sentido, se fortalece a atuação do coordenador pedagógico como agente de intervenção e articulação da formação continuada, proporcionando situações de aprendizagem para todos dentro da escola.

Referências

BARRETO, E. S. S. **Políticas de formação docente para a educação básica do Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V. 20 n.62 jul. – set. 2015. Rio de Janeiro, ANPEd. 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

_____. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 2005.

_____. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 9 jun. 2006.

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2001. Brasília: MEC/ INEP/DEED, 2001.

_____. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011, 2012, 2013 e 2014. Brasília: MEC/ INEP/DEED, 2011 a 2014.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **As diretrizes curriculares da pedagogia: campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo**. 2005.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>>.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa. Dom Quixote, 1997.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Legislação da Educação a Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12778-legislacao-de-educacao-a-distancia>>.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Superior a Distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>>.

RODRIGUES, M. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <<http://www.vestibular.brasilecola.com/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil.htm>>.

SANTOS, P. **SEED – Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=11962>>.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

Inclusão de alunos deficientes na sala regular: percepção dos alunos do curso de licenciatura em Matemática a distância da UFPel

THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN

LILIANE DA ROSA COLL

CARMEM REGINA PEREIRA DA SILVA DIEHL

ROZANE DA SILVEIRA ALVES

Resumo: Este estudo visa compreender qual a percepção dos alunos de graduação do curso de licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Pelotas frente a inclusão de alunos deficientes na sala de aula regular. Atualmente, no país, vigora a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), a qual assegura totais direitos às pessoas com deficiência. A coleta dos dados foi realizada utilizando-se o fórum de discussão sobre a inclusão dos alunos matriculados no primeiro semestre de 2016 nos eixos temáticos. Constatou-se, por meio do estudo de caso dos fóruns, duas categorias norteadoras: dos professores preparados e dos professores não preparados para trabalhar com as questões da inclusão. Observa-se que, em ambas as categorias, de maneira geral, os discentes revelaram preocupação quanto à inclusão. A relevância deste estudo reside na necessidade de uma discussão sobre o tema inclusão, especialmente em espaços de formação docente, pois se faz necessário que o professor reflita sobre os desafios que encontrará em sua sala de aula.

Palavras-chave: Deficiências. Inclusão. Formação docente.

Introdução

A formação inicial do professor é uma fase com muitos aprendizados, descobertas e desafios. O futuro docente começa a contextualizar-se com o universo pedagógico onde atuará. Atualmente, um dos desafios que poderá encontrar em sua sala de aula são os alunos com deficiência, que, a partir da década de 1990, passam a frequentar regularmente os bancos escolares, devendo em sua maioria estar em atendimento especializado em turno inverso.

O assessoramento ao professor que tem em sua sala de aula alunos com deficiências é previsto em lei, porém não é exatamente isso que acontece. Por vezes, o professor precisa, mesmo sem esse apoio pedagógico, trabalhar com os alunos, independente de suas dificuldades. Nesta perspectiva, o presente trabalho foi pensando levando ao seguinte questionamento: como os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) percebem a inclusão dos alunos com deficiência na sala regular?

A partir do exposto acima, será apresentado um pouco da história do CLMD. Na sequência, relataremos um breve histórico sobre o cenário da inclusão e, logo após, apresentaremos as postagens escritas nos fóruns, discutindo os resultados.

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância

A formação de professores vem sendo uma preocupação do governo federal. Esta preocupação contempla tanto os egressos do ensino médio quanto os docentes que estão em sala de aula. Nesta perspectiva, o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância foi criado em 2006 na Universidade Federal de Pelotas para atender à demanda de formação inicial na área da Matemática em municípios da região sul, próximos à instituição.

Num primeiro momento, o curso estava vinculado ao Projeto Pró-Licenciatura I, atendendo três municípios polos. Em 2008, o CLMD foi vinculado ao Sistema Universidade Aberto do Brasil (UAB). No primeiro semestre, começou a atuar em oito polos, sendo um destes no estado de Santa Catarina e, no segundo semestre, em mais sete polos, com um no estado do Paraná. Neste segundo semestre de 2008, foram ofertadas turmas pelo Projeto Pró-Licenciatura II, em cinco municípios.

Visando a manutenção e a ampliação de vagas, em 2010, ocorreu um novo processo seletivo, sendo que, no primeiro semestre de 2011, ingressaram 22 novas turmas. O último ingresso do curso foi no segundo semestre letivo de 2012, em quatro municípios. Desta forma, o CLMD já esteve atuando em 34 polos, totalizando 49 turmas, e tendo, até o momento, 580 formados. Hoje, o curso tem aproximadamente 90 alunos matriculados e perspectiva de novos ingressos em 2016 e em 2017.

Uma das preocupações tanto da equipe docente como da coordenação do CLMD é no que diz respeito à questão da inclusão no ambiente escolar e na formação inicial. O curso até o momento não teve acadêmicos com deficiências, porém parte destes mesmos acadêmicos, em suas práticas docentes, efetivas ou a partir das disciplinas de estágio, trabalharam ou trabalham com diferentes necessidades especiais em suas salas de aula.

O cenário da inclusão e a formação do aluno de graduação

Para entendermos como o Brasil tem se colocado frente as questões de inclusão escolar, devemos lembrar que a educação de pessoas com deficiência era feita em espaços separados da sociedade como um todo. Podemos citar, como exemplo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos. Esses espaços, ao longo do tempo, foram se deteriorando e sofrendo desgastes sociais e políticos.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em parceria com o Ministério da Educação e, desta forma, foram implantados os primeiros cursos de capacitação para professores na área da educação especial. Posteriormente, em 1985, é criado o comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas na questão dos deficientes. No ano seguinte, passa a existir a Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência e, em 1990, a Secretária Nacional de Educação Básica começa a assumir a implementação da política de educação especial.

Segundo Jannuzzi (2006), a forma de atendimento educacional especial para os deficientes era feita a partir de diferentes modos: médico-pedagógicos e psicopedagógicos, isto é, o não aprender tinha um cunho sindrômico-patológico, como Patto (1993) denomina de psicopatologização das dificuldades no aprender, colocando somente no aluno a responsabilidade do fracasso escolar.

À medida que a sociedade foi evoluindo e com a influência da Declaração de Salamanca (1994), cuja proposta era apontar aos países a necessidade da criação de políticas públicas e educacionais que atendessem todas as pessoas de maneira igualitária, independente de suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais, passamos a perceber uma nova abordagem nas questões de inclusão. No artigo 11 da Declaração de Salamanca (1994: 13), fica definido que a escola e seu projeto pedagógico devem se adequar às necessidades dos indivíduos nela matriculados.

A partir destes princípios, devemos considerar uma escola inclusiva aquela que promove a convivência entre pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais. Segundo Sasaki (2004: 2):

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestrutura para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento. A declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais.

A pessoa com deficiência vem enfrentando, ao longo da história, situações de exclusão social que vão do seu nascimento até sua morte, na mais completa segregação. Passamos, enquanto sociedade, por vários paradigmas: da institucionalização, da integração e da inclusão (ARANHA, 2006: 23). No processo de institucionalização, os cuidados e a proteção do deficiente eram em locais totalmente segregados. Com uma crítica severa a este modo de tratar os diferentes, passou-se ao modelo de integração social isto é, após estar “preparada” e ter superado suas dificuldades, a pessoa deficiente poderá ser integrada na sociedade e conviver com as demais pessoas.

No contexto escolar, as instituições devem realizar um investimento no desenvolvimento das potencialidades das pessoas deficientes para quando estas “estivessem prontas”, serem capazes de integrar-se na estrutura escolar.

O paradigma da inclusão, de acordo com Artioli (2016: 104), foi sedimentado com base no conhecimento de que conviver com o diferente traz benefícios pessoais e sociais, além de estar calcado no princípio

constitucional de igualdade de direito para todos. Sobre esta ótica, o investimento deverá ser não somente na pessoa com deficiência, mas na sociedade como um todo, que deverá se preparar para a convivência social.

A escola deve se organizar para receber e atender essa população. Falar de deficiência, de inclusão social e como acontece esse processo escolar é falar do despreparo do professor, dos graves problemas da educação pública, incluindo a falta de recursos físicos e humanos.

Faz-se necessário, diante das diversas necessidades enfrentadas, criar estratégias para trabalhar com os alunos com necessidades especiais. O aprender do professor vai além da sala de aula, necessita de uma reflexão contínua para construção e reconstrução de uma prática diferenciada numa perspectiva inclusiva (SASSAKI, 2004).

Atender os alunos diferentes perpassa, em parte, os conteúdos, a convivência, o tipo de relação estabelecida, as crenças pedagógicas, a capacitação dos professores e as políticas públicas, entendidos como balizadores do processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, no país, vigora a Lei 13.146 (BRASIL, 2015), a qual assegura totais direitos às pessoas com deficiência. A implementação desta lei ainda encontra na sociedade brasileira muitos entraves.

Segundo a legislação brasileira, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que possam afetar sua participação na sociedade em igualdade de condições.

O atendimento escolar é obrigatório a todos os estudantes de 4 a 17 anos, inclusive aos com deficiência cognitiva e transtornos globais do desenvolvimento, que incluem o autismo, nos seus vários níveis, e alguns quadros sindrômicos, como a síndrome de Down e de Rett. Não existe um tipo de deficiência que exclua a criança de ser atendida pela escola em classe regular, sob pena de denúncia aos órgãos da educação e ao Ministério Público. Nos últimos anos, vem crescendo o número de alunos com deficiências matriculados nas escolas regulares e na graduação. A presença dessa população no ensino regular, frequentando classes comuns ao lado de outros estudantes, colocou em xeque a escola e a universidade como instituições. Não podemos esquecer que esta população não fazia parte da realidade docente, nem na educação básica e muito menos chegava ao banco de uma universidade.

A inclusão escolar não depende somente de infraestrutura ou de adaptações curriculares que atendam às necessidades individuais dos

alunos com deficiência. Para ser plena e efetiva, a inclusão requer, antes de tudo, uma compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano. Diferença entendida aqui não como as características específicas de uma categoria de pessoas, mas a diferença que permeia a humanidade e que torna cada ser um único em suas capacidades e habilidades.

Visto sobre esta ótica, é preciso ressignificar o papel da escola e da graduação como um todo, pensando e criando formas plurais de convivência e de aprendizagem. As escolas têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas. O direito à educação é direito de todos, não admitindo barganhas (MANTOAN, 2016). Fazer um diagnóstico do contexto escolar, para entender as dificuldades de atender alunos diferentes, perpassa todo o sistema de ensino.

Muitos professores tendem a resistir às mudanças por não se sentirem preparados. É necessário ter a clareza de que mudar não significa exclusivamente ter uma estrutura para atender essas crianças. Mudar, dentro do ponto de vista inclusivo de educação, é mudar para que as instituições educacionais possam atender a todos sem diferenciar pela deficiência de alguns alunos.

O papel do professor é ser regente de classe, é conduzir o processo de aprendizagem e não ser especialista em deficiência. É preciso que eles se avaliem com perguntas do tipo: Por que meus alunos não aprendem? O que estou ensinando? Como estou avaliando? Que material tenho usado para que os meus alunos tenham acesso a conteúdos que não estão apenas no livro didático? Estamos falando aqui de uma avaliação que gere melhorias.

Oferecer educação especial, por meio do atendimento educacional especializado, em turno inverso, não é uma benesse de algumas escolas, é obrigação dos sistemas de ensino. As instituições educacionais devem buscar esse atendimento e os recursos, bem como avaliar e encaminhar para profissionais especializados. Sabemos das dificuldades em cumprir com as obrigações legais, mas apesar dessas, temos que tomar as providências necessárias para efetivação tanto dos direitos dos professores como dos alunos.

Somos pessoas que nos distinguimos pelas diferenças. É necessário olhar para o aluno de forma individualizada e colaborativa, contemplando suas habilidades e dificuldades na aprendizagem em grupo. Esta é uma dificuldade que ainda tange a prática docente.

Espera-se alunos homogêneos, com um mesmo ritmo de aprendizagem, e o que se encontra é uma sala de aula cada vez mais “diferente”.

Isso não significa que os educadores devam reduzir suas expectativas em relação à aprendizagem da turma ou deixar de avaliar de forma diferenciada os alunos. O processo de conquista do conhecimento é estabelecido em consonância com o potencial de cada criança. Não significa que somos docentes “fracassados”, mas sim, que devemos construir também, enquanto professores, novas aprendizagens.

É necessário mudar a mentalidade de que somente os alunos com deficiência são diferentes. Cada um pode evoluir de acordo com o meio onde vive e com suas potencialidades. Temos que trazer a discussão junto a nossos alunos sobre o que é ser diferente, de modo a perceberem que todos somos seres humanos diferenciados.

Metodologia

Buscando compreender como os alunos de graduação do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância percebem a inclusão do aluno com deficiência na sala regular, foi proposto para os acadêmicos matriculados nos Eixos de Álgebra Funcional, Geometrias: Tratamento Analítico e Modelagem, no primeiro semestre de 2016, a participação em um fórum específico sobre inclusão, a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pelo curso, o Moodle.

A professora pesquisadora do curso, responsável pelas questões vinculadas à educação, propôs no fórum alguns questionamentos gerais, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência, de forma que os alunos se posicionassem sobre o tema proposto.

Para análise das inserções dos fóruns, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007; MORAES, 2003), que pode ser compreendida em quatro etapas, sendo que as três primeiras constituem um ciclo. Primeiramente, acontece a desmontagem dos textos, denominada como processo de unitarização; após, temos a categorização, que consiste no estabelecimento de relações entre as unidades base anteriormente definidas. O terceiro passo deste ciclo é a captação do novo emergente, a partir da escrita de um metatexto. A quarta etapa refere-se à auto-organização de um novo texto, em que, além da descrição e da análise, estará contida a interpretação do pesquisador, acrescentando novas informações ao meio acadêmico.

Apresentação e análise dos resultados

Os resultados apresentados a seguir dizem respeito à análise do conteúdo das escritas nos fóruns, para podermos compreender como os alunos de graduação do CLMD percebem a inclusão dos alunos com deficiências na sala regular.

No total, foram três fóruns, nos Eixos de Álgebra Funcional, Geometrias: Tratamento Analítico e Modelagem, totalizando sete tópicos de discussão, com o total de setenta e sete inserções. Destas, quatro foram das professoras dos eixos, duas das tutoras presenciais dos polos, vinte e sete da professora pesquisadora responsável pela área da educação no CLMD e quarenta e quatro dos alunos.

Das quarenta e quatro inserções dos alunos, após as etapas de análise, emergiram duas principais categorias sobre o olhar dos discentes, a saber:

- a) Dos professores não preparados para trabalhar com as questões da inclusão;

- b) Dos professores preparados ou com interesse na área.

Constatou-se que em ambas as categorias, de maneira geral, os discentes revelaram preocupação quanto à inclusão. As falas a seguir, coletadas das escritas dos fóruns, retratam o que significa para os futuros docentes estar preparado e não estar preparados para trabalharem com as questões da inclusão e receberem nas salas regulares alunos diferentes.

Dos professores não preparados para trabalhar com as questões da inclusão, a categoria foi contemplada com relatos de alunos que já tiveram algum tipo de experiência com a inclusão, seja durante o período do estágio obrigatório do curso, seja já em sala de aula como docente. Foram expostas situações reais, com preocupações pertinentes referentes à falta de recursos físicos e humanos para se trabalhar com as diferentes necessidades. Entre elas, a falta de material especializado, local próprio para atendimento, a falta de um monitor e/ou professor apto para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e a falta de capacitação docente, relatadas na sequência.

Falas como “Ainda faltam materiais adequados nas escolas, o tão sonhado auxiliar nas salas” (Aluna 1) e “Não havia uma professora au-

xiliar e nem uma atendente para ajudar o aluno, então os professores conduziam a aula normalmente” (Aluna 7) revelam a preocupação dos alunos do CLMD, tendo em vista que, em breve, serão eles que atenderão esses alunos na educação básica. Demonstram que não querem repetir o cenário atual em que muitos colegas ignoram a presença do aluno diferente em suas turmas.

Ao realizar meu estágio com uma turma de sexto ano, tive um aluno com dificuldade de aprendizagem. Quando percebi nas observações que ele não realizava nenhuma atividade proposta pela professora, me preocupei em realizar atividades diferenciadas para ele, já que não tinha nenhuma pessoa para ajudá-lo (Aluna 9).

As escritas retratam que, apesar de uma caminhada no reconhecimento de que a “inclusão está acontecendo”, o professor não se sente capacitado para trabalhar com os alunos diferentes. Muitos se mostram dispostos a buscar e aprender sobre a temática, apesar de ainda não terem passado por isso em suas salas de aula, corroborando com a ideia de que a formação do professor é contínua (ARTIOLI, 2016).

Outra preocupação que os alunos formandos relataram é quanto ao despreparo para atuar em sala de regular com alunos portadores de deficiência. “Há alguns anos tive um aluno ‘diferente’, ele era surdo. [...] Me senti muito mal com a situação, pois eu não estava preparada para essa situação” (Aluna 1).

Em uma das escritas no fórum, o aluno expõe que, na turma onde pretende terminar o estágio obrigatório, há dois alunos de inclusão, um com dificuldade motora e outro com deficiência visual e “nessa escola não tem acompanhamento para estes alunos, será direto comigo” (Aluno 6), expondo que, mesmo em caráter de estágio, o “professor estagiário” precisará trabalhar sozinho com os alunos com deficiência.

Constata-se, pelo exposto, um problema inerente à maioria das instituições: a falta de estrutura nas instituições de ensino (SASSAKI, 2004). Esta dificuldade produz uma angústia e frustração ao professor e ao professor estagiário. A insegurança na prática pedagógica frente ao desconhecido, dependendo do nível, poderá trazer um comportamento oposto ao desejado de uma prática pedagógica inclusiva – o de rechaço ao aluno diferente.

As instituições educacionais devem buscar estrutura adequada para efetivação das políticas públicas vigentes. Cabe lembrar que é obrigação

do sistema de ensino, na forma de lei, viabilizar o atendimento educacional especializado orientando os docentes no processo de avaliação diferenciada e de estratégias de promoção da aprendizagem (BRASIL, 2015).

Apesar da pouca experiência na docência, apenas no período do estágio, a fala escrita de um dos acadêmicos demonstra preocupação com o contexto de ensino, pois não é somente com o aluno deficiente que precisamos nos focar, mas com toda a turma, objetivando, enquanto docentes mediarmos o processo de ensino-aprendizagem. “Saber trabalhar com cada caso de inclusão já é um desafio e tanto, logo trabalhar com dois ou três diferentes casos dentro de uma mesma turma de 20 a 30 alunos torna-se um desafio cansativo”. (Aluno 2). Este mesmo aluno ainda complementa: “Meu receio seria que eu deveria dispor um tempo considerável aos dois alunos e o restante da turma ficaria prejudicada”.

A busca pela qualidade de ensino na esfera da inclusão está deficitária, mesmo com a provação de leis que o regulamentam. [...] A inclusão não ocorrerá se colocarmos trinta alunos em sala com dois ou três alunos de inclusão sem um suporte de um auxiliar ou tutor pra dar suporte ao professor titular (Aluno 2).

Não podemos esquecer que somos todos diferentes, trazer a inclusão para a sala de aula regular nada mais é do que trazer mais um “aluno diferente”. Exige um posicionamento, enquanto educador, de aceitação. Aceitar é não segregar, isto é, não colocar a margem do processo de aquisição do conhecimento, promovendo a participação, dando oportunidade de espaço igual de aprendizagem para todos, embora com ritmos e formas de apreensão diferenciada (ARTIOLI, 2016).

A escrita a seguir retrata esta visão segregadora, pois afirma que se os alunos “fossem atendidos por escolas especializadas e por profissionais capacitados seu aprendizado seria melhor” (Aluno 10).

A inclusão ainda necessita ser discutida em diferentes esferas políticas e educacionais, levando em consideração o dia a dia em sala de aula, especificamente falando, da formação e atuação do professor licenciado em matemática.

É importante mencionar também que o conhecimento da legislação vigente deve ser foco de estudo na formação docente. O professor no ensino fundamental, unidocente, tem direito a turma reduzida, com no máximo de 20 alunos, caso tenha dois alunos com patologias iguais ou, três com diferentes dificuldades, objetivando um ensino e avaliação diferenciados. No ensino fundamental, por área, respeitando as mes-

mas regras, as turmas não podem ultrapassar o número máximo 25 estudantes e, no ensino médio, em se tratando de inclusão de pessoas com deficiências diferenciadas, admite-se, no máximo, dois alunos por turma, sempre a critério da equipe escola (CEED, 2006).

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2009).

O conceito da inclusão propõe que todas as pessoas com necessidades especiais ou não devem estar juntas. Neste processo, existe uma relação de reciprocidade na qual todos estão envolvidos. É a escola que se adapta ao aluno e não o contrário. Assim, a educação, em todos os seus níveis de ensino, deve ter como princípios a inclusão e a equidade, entendendo toda pessoa com características diferentes e próprias e, como tal, ter atendimentos diferenciados, de acordo com suas capacidades e dificuldades para desenvolver a aprendizagem.

Dos professores preparados para trabalhar com as questões da inclusão ou com interesse na área, destacam-se algumas inserções dos acadêmicos que relatam casos bem sucedidos da inclusão, onde existem docentes que de fato se preocupam em incluir seu aluno deficiente.

Neste contexto, alguns alunos do CLMD afirmam não ter experiência com as questões referentes à inclusão, porém se mostram dispostos a buscar aprender sobre o assunto, corroborando com a ideia de que a formação do professor é contínua: “Quando eu estiver à frente desta situação tenho certeza que buscarei me preparar com muito empenho para transmitir da melhor maneira possível os conhecimentos para esses alunos especiais” (Aluno 4).

A formação docente não se esgota na formação inicial, pois continua no restante da vida, no trabalho nas escolas. Desta maneira, segundo Artioli (2016), tanto a graduação quanto a formação continuada do educador deve incluir, além da informação sobre a deficiência, a experiência com o aluno, pois o esclarecimento e a convivência podem colaborar na construção da imagem da pessoa com deficiência que tem limites, mas também tem um potencial a ser desenvolvido.

Interessante pontuar que os professores em formação estão mais dis-

poníveis para receberam alunos diferentes do que os professores que já estão em sala de aula. Estes últimos se mostram mais resistentes à inclusão.

Especificamente falando da matemática, área de formação em estudo, uma das acadêmicas traz a narrativa: “acredito que depende de cada deficiência para se buscar a maneira correta de ensinar matemática para esse aluno e também muito esforço e dedicação e didática do docente” (Aluna 3).

O conhecimento das tipologias das deficiências não é da competência dos professores. Esse deve ser respaldado pela supervisão escolar, pelos especialistas em educação, entre outros, para dar suporte no processo de avaliação, visando promover o aluno com deficiência. É necessário que o professor faça com que a aprendizagem da matemática seja significativa, independente do grau da dificuldade do aluno (MANTOAN, 2016).

Muitos professores se escondem na fala do “não estou preparado”. É preciso ter em mente que o papel do docente é conduzir a aprendizagem e não ser um “expert” em deficiências.

Acredito que nunca estaremos preparados o suficiente, pois existem muitos CIDs e muitas deficiências, cada qual com suas especificidades. Precisamos estar cientes que temos que estar constantemente estudando e pesquisando, além disso precisamos sempre usar o nosso conhecimento e criatividade e com um olhar especial adequar nossas explicações e atividades aos alunos especiais. Certamente todas essas discussões que estão ocorrendo durante o curso nos auxiliarão muito futuramente, pois a troca de experiências é muito importante e pode nos auxiliar na nossa prática (Aluna 4).

Necessitamos urgentemente formar professores para efetivação de um processo de ensino e avaliação onde o potencial dos alunos diferentes seja considerado. E, o professor, por conseguinte, não se sinta “frustrado” e não capacitado por não conseguir que seu aluno aprenda de forma diferenciada. “Inclusão deve ser feita com uma união entre professores, alunos, escola e família. De forma individualizada e orientada” (Aluno 5). Em outra escrita, um aluno traz para o fórum o seguinte relato:

[...] tive dois alunos de inclusão em sala de aula, sempre em acompanhamento. Uma menina autista, com aprendizado e inteligência acima dos outros alunos. [...] tinha um aluno com grande dificuldade, mas compensava em seu carinho com professores e demais colegas. O que tornava útil em sala de aula pois unia muito a turma (Aluno 6).

Cabe ressaltar que o conteúdo acima traz à tona um dos grandes objetivos da inclusão: o processo de socialização. Socializar integrando à escola regular o aluno com necessidades especiais no processo de aprender.

Considerações finais

Tendo como base as escritas apresentadas aqui, pensar sobre a inclusão de alunos diferentes nas salas regulares vai muito além de pensar somente sobre a estrutura física adequada, material específico e pessoal capacitado. Incluir, em primeiro lugar, perpassa a aceitação docente.

A visão apresentada no que diz respeito a estar ou não estar preparado para trabalhar com alunos diferentes tem como pano de fundo uma percepção ainda muito arraigada com os paradigmas da segregação, vigentes por anos dentro da sociedade, em relação a todas as pessoas com deficiências, entre outros quadros sindrômicos.

Há uma necessidade da comunidade escolar em colocar a “culpa” do não aprender, buscando por “laudos e Código Internacional de Doenças - CIDs” para justificar a dificuldade de manejo, de diagnosticar o potencial do aluno por meio de avaliações diferenciadas.

É competência dos formadores discutir as questões de inclusão e, dentro do possível, preparar os alunos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, bem como nas demais licenciaturas para esse cenário, que está cada vez mais presente nas escolas.

Buscar entender a percepção dos licenciandos sobre estarem ou não preparados para trabalhar com as questões da inclusão nos faz refletir também sobre como nós educadores, responsáveis pela formação de professores, estamos preparados e qual é o nosso papel na universidade.

Por ser um assunto complexo, que envolve vários dogmas, merece reflexões e práticas que venham a realmente tornar o ambiente escolar inclusivo. Não se pode esquecer que incluir vai além do colocar em classe regular, exige em primeiro lugar aceitação. Temos uma longa caminhada pela frente, e, com certeza, muitos obstáculos.

Referências

ARTIOLI, A. L. **A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor.** Psicologia da Educação, 23, segundo semestre de 2016.

ARANHA, M. S. **Educação Inclusiva: a escola.** Brasília. Ministério da Educação e Cultura e Secretaria da Educação especial, 2006.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. **Resolução nº 4 do MEC/CNE/CBE, de 02 de outubro de 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

CEED. **Parecer nº 56/2006 da Comissão Especial De Educação Especial.** Disponível em: <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3249.htm%3E>.

DECLARAÇÃO de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI.** 2. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2016.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva.** Ciência & Educação, Bauru/SP, volume 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 3. ed., São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial.** 2004. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/sites/default/files/textos/AsEscolasInclusivasnaOpiniãoMundial.pdf>.

É possível ligar a educação aberta e a educação a distância a partir da criação de aplicativos para mídias móveis? Um estudo de caso

CÍNTIA INÊS BOLL
DANIEL NEHME MULLER
RICARDO CORTEZ LOPES
NÁDILA ALBUQUERQUE LUCHINI

Resumo: A sinergia entre a educação à distância (EaD) e os Recursos Educacionais Abertos (REA) pode colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem seja cada dia mais potencializado pelo uso das tecnologias móveis. Nesse sentido, os aplicativos para mídias móveis (app) podem ser companheiros pedagógicos estratégicos. A pesquisa que desenvolvemos analisa os dados produzidos a partir de atividades propostas em uma disciplina de Licenciatura em Pedagogia tendo os apps como uma das atividades para a aprovação. Usando o Blogosfero, um ambiente de interação em software livre, e o Wikilivros, que é um REA, cada aluno é orientado para criar um app na primeira plataforma brasileira para desenvolvimento de apps, a Fábrica de Aplicativos. A metodologia utilizada foi a de, depois de reuni-los em um repositório digital, analisar suas interrelações a partir dos conceitos definidos por Pierre Lévy (2010), a saber: o de interconectividade, o de comunidade virtual e o de inteligência coletiva. A partir desse exercício, foram elaboradas categorias específicas para classificar os aplicativos por eles. Os resultados parciais indicam que a relação com a educação formal se apresenta na grande maioria dos apps e que há tentativa, a partir dessa relação, de busca pela integração entre as redes sociais mais populares e gratuitas no país.

Palavras-chave: Educação a Distância. Recurso Educacional Aberto. Aprendizagem Móvel. Tecnologia Móvel. Educação Formal.

Introdução

O objetivo final desse texto é identificar pontos de convergência entre a modalidade de educação a distância e os princípios pedagógicos da educação aberta. Questionamos neste espaço se essa “ponte” pode ser construída também através da utilização de aplicativos para mídias móveis (app), e nisto consiste a hipótese que anima nosso esforço investigativo.

Nossa hipótese partiu da análise de aplicativos desenvolvidos por alunos de uma disciplina de Licenciatura em Pedagogia¹. Foi nesse ambiente que, considerando nosso referencial teórico, buscamos analisar se, afinal, haveria aspectos visíveis de convergência entre a educação a distância e a educação aberta a partir dos aplicativos.

Nosso percurso nesse trabalho, portanto, apresentou a educação a distância e a educação aberta que, agregadas ao modo gratuito, pois que há as opções pagas, de criar apps oferecidos pela plataforma brasileira nomeada de Fábrica de Aplicativos, podem ou não produzir uma relação convergente e, portanto, sinérgica quando em análise a partir das categorias de interconectividade, de comunidade virtual e de inteligência coletiva (LÉVY, 2010).

Definindo os conectados

Em tempos de cultura digital, a articulação entre os espaços educativos mostra-se imprescindível para uma educação que quer ser significativa para alunos e professores. Os espaços educativos precisam estar configurados pedagogicamente desde sua escola, seu bairro, sua cidade, até quaisquer outros que se ofereçam como lugar de aprendizagens. Os espaços educativos, antes vinculados apenas aos espaços institucionais, a cada dia mais se apresentam alargados em sua concepção, fazendo manchar as bordas antes definidas entre espaço físico e currículo ao incluir nele também, especialmente nas atuais Diretrizes

1 Disciplina eletiva oferecida prioritariamente para a Pedagogia. Possui três créditos, 45 horas, e tem como súmula: “o estudo das características da Educação a distância (EAD) apoiada por redes de computadores, envolvendo a interação mediada por computador, ferramentas e serviços da internet. Análise de como as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) são utilizadas e integradas em projetos de educação a distância. A disciplina prevê ainda o estudo das políticas públicas com relação à EAD no Brasil e nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, suas características e possibilidades pedagógicas”.

Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os espaços socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região (BRASIL, 2013: 27). Esse entendimento para que práticas pedagógicas cada vez mais agreguem lugares ou tempos diversos se fortaleceu quando, em 2005, o Ministério da Educação (MEC) apresentou, no Decreto 5.622, a necessária incorporação da educação a distância como modalidade de ensino.

Ao caracterizar a educação a distância como modalidade de ensino, toda a interlocução da educação com o entorno da escola celebraram não só acordos e convênios, mas também, e no nosso caso, especialmente, práticas de cooperação e integração entre os sistemas de ensino.

A educação a distância tem sido, desde então um desafio para todos, mais especialmente nestes últimos tempos em que as tecnologias estão cada dia mais móveis. Segundo as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), nossos alunos vivem em um tempo onde a cultura digital se mistura aos usos e costumes cotidianos das escolas deste país, ressignificando o próprio fazer da cidadania, suas tecnologias e métodos “[...] frente a processos e inovações que a afetam” (BRASIL, 2013: 26). É possível crer que, para os licenciandos, as tecnologias não se apresentem mais (se um dia o foram) como apoio, recurso ou ferramenta: elas são afetadas como processo. Sendo assim, partimos da premissa de que a educação a distância se constitui ética e esteticamente em fazer-se ela mesma ensino e aprendizagem destes tempos de cultura digital e tecnologias móveis. Para Pereira e Moraes (1999: 65):

A educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia. Na modalidade a distância *a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional* (grifo nosso).

Portanto, a educação a distância implica uma mediação da relação professor-aluno que, agregada às tecnologias digitais, são imprescindíveis e impossíveis de separação. Então, se vivemos tempos em que as tecnologias móveis agregam suas singularidades às aprendizagens, é preciso pensar que singularidades são essas e como se apresentam, mas também que atividades educativas se destacam e por quais motivos. Se hoje a concretização da comunicação pedagógica é atravessada pelas

mídias, cada dia mais móveis, como pensá-las na criação pedagógica de aplicativos educacionais? No Brasil, no âmbito da norma, as Diretrizes Curriculares Nacionais corroboram essa definição:

A modalidade Educação a distância caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que 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, 2013: 46).

Enquanto atividades educativas em lugares ou tempos diversos, é preciso pensar como as tecnologias podem atender às especificidades “[d]a pluralidade de contextos e as possibilidades educacionais para o aprendizado ao longo da vida” (AMIEL, 2014: 19). Podemos afirmar que a educação aberta pode contribuir imensamente para isso. Ou seja, além da modalidade da educação a distância (EaD), podendo oferecer condições para que estudos aconteçam em quaisquer tempos e espaços, as tecnologias móveis oferecem a mobilidade da mídia e os pressupostos da educação aberta (EA) oferecem-se para significar os espaços socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e da região mais próxima dos alunos. Mas com um diferencial:

Não são monopólio de nenhuma indústria editorial, nem dependem de licitações. Nem são comprados exemplares físicos, direitos autorais ou licenças que os restrinjam como usos educacionais. Os recursos em formatos digitais abertos, entre eles os que podem ser disponibilizados em tecnologias móveis, podem ser utilizados, redistribuídos, melhorados, revisados, atualizados e remixados por professores/alunos/tutores/gestores [uma ideia de múltipla autoria], problematizando-os à sua realidade ou aos seus objetivos educadores em qualquer lugar, tempo e espaço que se ofereça para ser usado (BOLL; MELO, 2015: 63).

Portanto, a educação aberta é realizada a partir de materiais desenvolvidos em um regime de múltipla autoria, que funcionam a partir de um sistema colaborativo entre várias pessoas. O resultado dessa “co-elaboração” são os Recursos Educacionais Abertos (REA). Um dos exemplos mais conhecidos de REA é a Wikipédia, que congrega autores e verbetes. Esse modelo de produção bibliográfica que é multiauto-

ral pode permitir, de maneira mais visível, a identificação do necessário pluralismo cultural desses tempos atuais:

O cenário contemporâneo, ao menos na maior parte das sociedades ocidentais, é o de sociedades sem centro, no sentido de que são territórios marcados por uma pluralidade de grupos com seus próprios centros. De fato, dentro de um espaço social, temos uma pluralidade de grupos de diferentes tipos (ROSATI, WEISS, 2015: 132).

Os REA poderiam ser, neste sentido, a concretização de um tipo de “centro cultural modernizante” que movimenta espaços socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e da região para que outros grupos sociais possam produzir materiais, sejam eles objetos de aprendizagem, objeto educacional, conteúdo digital ou conteúdo aberto, respeitando as liberdades de usar, aprimorar, recombina e distribuir conteúdos: “review, reuse, remix, redistribute” ou popularmente conhecidos como 4Rs (quatro rres), cujos direitos autorais não são reservados e o autor pode oferecer o conteúdo em múltiplos suportes, mídias e linguagens (BOLL, 2015).

[...] Educadores em todo o mundo estão desenvolvendo um vasto conjunto de recursos educacionais na Internet, que são abertos e livres para todos usarem. [...] Esse movimento emergente de educação combina a tradição de partilha de boas ideias com colegas educadores e da cultura da Internet, marcada pela colaboração e interatividade. Esta metodologia de educação é construída sobre a crença de que todos devem ter a liberdade de usar, personalizar, melhorar e redistribuir os recursos educacionais, sem restrições. A expansão global da coleção de recursos educacionais abertos criou um terreno fértil para este esforço. Esses recursos incluem materiais abertamente licenciados, planos de aulas, livros, jogos, software e outros materiais de apoio ao ensino e aprendizagem [...] (DECLARAÇÃO DE CIDADE DO CABO, 2007).

A educação aberta está ligada à ideia de openess, em português significa “abertura”, é uma filosofia educacional cujo objetivo é quebrar as barreiras que limitam o acesso à educação superior na tentativa de proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem para todos, inclusive para quem não está ainda na faculdade e, particularmente, para quem não pode “pagar” por um curso. A educação aberta tem por foco incluir variados recursos, tecnologias e metodologias que ampliam a autonomia

do aluno, constituindo-se em uma nova forma de pensar o currículo, os conteúdos e os materiais para o processo educativo. Neste sentido, as mídias interativas e aprendizagem aberta colaborativa podem potencializar as práticas pedagógicas em uma dimensão mais personalizada e singular ao mesmo tempo em que colaborativa e cooperativa.

Para Amiel (2012), o movimento da educação aberta, que inclui também os Recursos Educacionais Abertos (REA), dialoga com a flexibilidade das relações entre os direitos do autor às permissões de uso de conteúdos digitais como forma de potencializar a criação. Nesse aspecto, as licenças de uso Creative Commons (CC) permitem que o autor de uma obra defina o grau de abertura do REA criado. Em relação à abertura técnica, as licenças abertas usam formatos que permitem a utilização e modificação do recurso com facilidade, por vários autores.

No Brasil, a característica principal da Universidade Aberta (UAB), criada em 2005, é o acesso gratuito à educação através da rede pública de educação a distância. No recente documento, “O futuro da aprendizagem móvel” (2014), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apresenta a EaD como espaço preponderante para o uso das tecnologias móveis junto ao ensino institucional no mundo. Na EaD, portanto, podemos experimentar ou Um Computador por Aluno (UCA), em que o aluno recebe gratuitamente um computador móvel para seu uso escolar, ou Traga o Seu Próprio Dispositivo (Bring Your Own Device – BYOD), em que o aluno subsidia seu estudo usando o seu próprio aparelho móvel. Reconhecemos que o modelo BYOD se aproxima da EaD pois que, atualmente, querendo ou não, as instituições estão repletas de usos pedagógicos destes dispositivos e da internet para fins educativos². Instituições e comunidades acadêmicas, entre elas a Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) na região metropolitana de Porto Alegre³, já iniciaram suas aproximações com seus alunos compartilhando atividades pedagógicas e materiais de estudo pelo seu próprio aplicativo adaptado ao seu ambiente institucional de aprendizagem, o MOODLE.

Os aplicativos criados especialmente para uso educacional em mídias móveis podem contribuir não só para o acesso aos materiais disponíveis quanto também, e especialmente, para a comunicação entre

² A equipe de pesquisa de que os integrantes desse artigo fazem parte está desenvolvendo o outro trabalho com a finalidade, entre outras, de saber mais sobre a usabilidade das tecnologias móveis para fins pedagógicos no ensino superior na UFRGS.

³ Disponível em: <<http://www.unisinos.br/servicos/aplicativo-mobile>>

professores, gestores, alunos e tutores dentro do ambiente institucional do curso. Considerando que, segundo o censo de educação superior houve um aumento no número de concluintes nos cursos de graduação na modalidade à distância de 17,8% entre 2013 – 2014⁴, é preciso considerar que o uso de aplicativos educacionais para a mobilidade nessa modalidade a distância poderá influenciar também nesse processo.

Os aplicativos

Aplicativos para mídias móveis estão presentes faz tempo no nosso cotidiano, desde nossos rádios, televisores, telefones e agora, também, fixados na mobilidade oferecida por nossos carros com os chamados “computadores de bordo”. Desenvolvidos sob o desejo de que a convergência entre eles facilitasse o uso na mobilidade, o acesso à internet a partir de pelo menos um deles proporciona não só a interação comunicativa mas também o desejo de uma conexão constante:

Os aplicativos, conhecidos genericamente como apps, são softwares que carregam nos aparelhos eletrônicos funcionalidades específicas para facilitar certas aplicações existentes ou novas atribuídas como por exemplo, a de um aparelho celular que além das funções originais de fazer e receber chamadas também exibe vídeos e serve como leitor de livros (NASCIMENTO, et. al, 2013: 5).

Os “computadores de mão”, celulares inteligentes e tablets, por exemplo, congregam os mesmos desejos interativos pelos aplicativos móveis. Enquanto os aparelhos eletrônicos em geral possuem possibilidades de ações infinitas, os aplicativos são o que se utiliza do hardware para realizar uma funcionalidade específica que pode ou não estar acoplada em um mesmo aparelho. Nas tramas de fios e impulsos elétricos, estão ainda os desejos de seus usuários e o acesso à internet também na mobilidade, influenciando esse novo diálogo contemporâneo:

Compactuando o mesmo paradigma conceitual da técnica e tecnologia com Guattari (2012) que afirma serem os dispositivos materiais “máquinas feitas pela mão do homem” (p. 44), cremos que o seu uso nos espaços educativos de qualquer modalidade e etapa de ensino, dialogue com a visibilidade enunciada pelas linguagens midiáticas nesses dispositivos (BOLL, 2014: 6).

⁴ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sead/documentos/censo-de-educacao-superior-2014>>

Os aplicativos para mídias móveis convergem acessos e podem promover enunciações digitais em linguagens que não só das letras: sons e imagens podem compor outras formas de educar, de criar e visualizar ideias, termos e conceitos. É preciso considerar o quanto o uso de um app institucional na graduação, na modalidade a distância ou não, agregado aos pressupostos da educação aberta, pode alinhar desejos não só de criação mas especialmente de práticas de cooperação e integração entre os sistemas de ensino. Uma educação que empodere autorias educadoras, apresentando-as para além de análises críticas e técnicas e “certos e errados”, abrindo espaços para que a expressão comunicativa nestes tempos de cultura digital efetivamente se apresente (BOLL, 2014).

Ambiente empírico

Em uma disciplina ofertada na modalidade à distância para a Licenciatura de Pedagogia presencial intitulada Educação a Distância e Ambientes de Aprendizagem (EDU 03084), no segundo semestre do ano de 2014, desenvolvida em uma rede social não institucional, o Bloogsfero, os alunos foram convidados a trabalhar também com Wikilivros (REA). Segundo a RESOLUÇÃO N° 10/2006 UFRGS⁵, qualquer disciplina na modalidade a distância precisa garantir que mais de 20% da carga horária total seja composta de atividades de ensino a distância, ou seja, no caso, deveríamos fazer apenas duas aulas presenciais.

A disciplina, aprovada pelo Conselho da Unidade na Faculdade de Educação (Faced-UFRGS) para ser oferecida nesta modalidade, oportunizou conhecer a história da educação à distância no Brasil e no mundo, bem como experienciar vivências docentes e discentes com as linguagens típicas de um tempo comunicativo da cultura digital. Para isso, foram desafiados a estudar, aprender e interagir nessa modalidade mas não necessariamente em tecnologias móveis. Infelizmente, o Moodle, ambiente institucional na UFRGS, até o momento, ainda não está com suas todas as suas funcionalidades operantes e habilitadas para a mobilidade em aplicativo, tal como ocorre com a UNISINOS. Por este motivo, optamos por trabalhar com uma rede social em software livre, a fim de testarmos as operacionalidades a que tínhamos, então, acesso em 2014⁶.

⁵ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/resolucoes-normativas/resolucao-no-10-2006-de-08-03-2006-1>>

⁶ Hoje, a UFRGS conta com o MOODLE, no entanto, ele ainda não apresenta, em 2016, um mínimo de funcionalidades, tal como o da UNISINOS, em 2014, para comunicação instantânea.

Foram desenvolvidos os trabalhos utilizando o Blogosfêro, rede social em plataforma livre, o Wikilivros, um recurso educacional aberto vinculado à Wikipédia, e a Fábrica de Aplicativos (FA), uma plataforma livre e brasileira para criar aplicativos, inclusive educacionais, para mídias moveis. A convergência entre os ambientes, inclusive de criação, é um aspecto destacado não só teoricamente como também na prática: os alunos editaram uma página na wikilivros referente ao seu projeto de criação do app e o vincularam a ele como link em uma das “abas”. Cada app criado na FA pode, dentre a opção gratuita⁷, ser “linkado” à página do Wikilivros. Assim, mesmo que o app fique vinculado ao e-mail do aluno que o criou, a página do Wikilivros pode ser editada por qualquer usuário cadastrado.

Nosso universo de análise contou com os aplicativos criados nos dois semestres de 2014, sendo que aqueles desenvolvidos no primeiro semestre definimos como 2014-01. Analisamos dezesseis aplicativos no primeiro semestre e no segundo semestre, definidos como 2014-02, um total de vinte. Os apps estão atualmente alocados na página da equipe de pesquisa⁸, funcionando como um repositório para que não só os alunos possam visualizar suas produções quanto também pesquisar as de seus colegas, de acordo com suas necessidades.

Metodologia

Iniciamos nossa pesquisa com a reunião dos apps no repositório da página Cultura Digital e Mídias Móveis. Nesse site, disponibilizamos os aplicativos com seus respectivos filtros temáticos. Em seguida, procedemos à “leitura flutuante”, na tentativa de identificar categorias que dessem conta das continuidades e descontinuidades do material disponível. Essa busca resultou em algumas categorias pré-formuladas que apresentaremos em seguida, criadas quando a primeira geração de apps foi, ao mesmo tempo que criada, analisada. O passo seguinte foi a organização dos materiais segundo essas categorias só que agora em um novo lote, em um novo semestre, como resultado de novas ações pedagógicas sob a mesma disciplina oferecida para a licenciatura em Pedagogia ou outras.

7 Hoje, a FA nos oportuniza a modalidade PREMIUM, com muito mais funcionalidades, para os apps criados na disciplina — sempre com fins educacionais.

8 Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/culturadigitalmidiasmoveis/aplicativos-moveis-ja-desenvolvidos-colaboradores-educadores/>>

Primeiramente, vamos mostrar as categorias emergentes, e depois vamos analisar as categorias através de nosso referencial teórico. Iniciemos pelas categorias a que nos conduziram a primeira geração. Como disciplinares (18,75%), consideramos aqueles apps vinculados diretamente a uma licenciatura pois que na disciplina, na graduação, tivemos alunos de variadas licenciaturas apesar de que preponderantemente da Pedagogia. Os referentes à instituição escola (50%) consideramos aqueles que tratam de atividades desenvolvidas no espaço formal da escola e não focam apenas uma disciplina ou conteúdo. Como referentes à extra-instituição escola (25%) consideramos aqueles que se relacionam a espaços que também ensinam mas não se relacionam diretamente à escola. Por fim, os referentes à teoria pedagógica (6,25%) identificamos como aqueles que propõem uma maneira de ensino mais amplo do que o disciplinar.

A segunda geração repetiu um pouco essa definição e porcentagem e ainda apresentou uma categoria a mais, a categoria ao que denominamos de experiencial. Como disciplinares, nessa nova análise, obtemos uma porcentagem de 15%. Os referentes à instituição escola ficaram em 15%. Os referentes à extra-instituição escola ficaram em 25%. Os referentes à teoria pedagógica ficaram em 6,25%. Por fim, em nova categoria, identificamos os então denominados por nós como experienciais, 15%: aplicativos desenvolvidos enquanto experiência mais tecnológica do que pedagógica.

Portanto, houve uma variação na distribuição dos aplicativos dentro dessas categorias. Os disciplinares apresentaram um crescimento de 6,25% de uma geração para a outra com relação à presença de aplicativos disciplinares. Explicamos esse aumento provavelmente por conta da presença de alunos na disciplina anterior que possam ter encorajado os alunos da geração posterior a imergirem em suas próprias áreas com mais ferramentas. Os aplicativos definidos como instituição escola sofreram um decréscimo numérico de 35%, provavelmente porque os aplicativos dessa categoria são mais relacionados à disposição de informações colhidas na internet, e eles são mais presentes na primeira geração justamente por conta do caráter introdutório que essa categoria permite ter ao se prestar apenas a uma organização da informação, sem um objetivo pedagógico maior.

Os aplicativos extra-instituição escola mantiveram a sua porcentagem estabilizada de uma geração para a outra. Talvez porque os espaços não-escolares de educação sejam um interesse fixo, e não propriamente algo que dependa da habilidade em se configurar aplicativos. Já os aplicativos denominados de teoria pedagógica apresentaram cres-

cimento de 13,75% de uma geração para a outra. A novidade foi a inserção ao grupo de uma outra categoria, denominada de experienciais, com 15 %, que, provavelmente tenha aparecido por conta do desejo de conhecer a plataforma e sua usabilidade apenas, não focada nos aspectos pedagógicos do uso no espaço escolar.

Ou seja, vamos perceber que, de uma geração para outra, os aplicativos adquirem bem mais recursos (deve ter tido algum tipo de troca com alunos do ano passado). Houve também um aumento do número de categorias. E também começou a haver aplicativos direcionados para os professores. Apesar dos recursos gratuitos oferecidos pela FA, até então modalidade utilizada na disciplina, nem sempre os professores escolhem todos os recursos. No período em que esta disciplina e pesquisa acontece, 2014/02, os recursos oferecidos pela Fábrica de Aplicativos, na versão gratuita, são:

Álbum de Fotos: permite criar uma galeria de imagens no aplicativo. Para isso, é necessário enviar uma imagem de cada vez e adicionar a ela uma legenda. Ainda é possível exportar álbuns e galerias de páginas web de hospedagem e compartilhamento de imagens como o Flickr;

Galeria de Áudios: permite enviar arquivos de áudio em diversos formatos e criar de playlist dos arquivos;

Lista: permite adicionar imagens e textos ao aplicativo, sendo necessário o envio de alguma imagem e descrição sobre ela. Há também a opção lista de textos sem as imagens;

Mapa: permite inserir o link do Google Maps da localização que deseja exibir no aplicativo;

RSS e MRSS: permite inserir esses itens agregadores de conteúdos disponíveis em blogs e outras páginas, para que os usuários do aplicativo possam acompanhar o conteúdo atualizado de blogs e websites via dispositivo móvel;

Redes Sociais: permite que os usuários exportem os conteúdos disponíveis em suas contas de redes sociais como Twitter, Instagram e Facebook ao aplicativo;

Vídeos: permite enviar vídeos de até 12 MB na plataforma. É possível também adicionar vídeos e canais do site YouTube ao aplicativo.

Podcast: permite enviar links e arquivos de podcast (arquivo de áudio digital, frequentemente em formato MP3 ou AAC).

Ressaltamos fortemente o recurso acima denominado como “Redes Sociais”. Ele será de fundamental importância mais adiante.

Referencial Teórico e análise

Nossa metodologia de exposição foi organizada a partir de três conceitos-chave e da análise dos aplicativos a partir deles. É possível crer que o uso de aplicativos contemple não só os três princípios orientadores do crescimento inicial do ciberespaço: interconexão, criação de comunidades e inteligência coletiva (LÉVY, 1999: 127), mas, especialmente, a complexidade cotidiana das ações e linguagens comunicativas em tempos de cultura digital.

Considerando que o conceito de interconectividade está ligado, conforme Levy (2010: 123), ao “impulso comunicativo natural que transforma o espaço e torna o indivíduo um telepresente”, é possível pensá-lo em sua expansão, como que propiciando certa dose de diluição da corporalidade (DA SILVA, 2011) que, por fim, deixa de ser apenas fisicamente sentida para ser contextualmente percebida. Com relação à primeira geração, pudemos perceber na nossa análise que há mais “corporalidades” e poucas “textualidades” nos aplicativos. A comunicação do conteúdo transposto do Wikilivros é feita muito mais a partir de linguagens não verbais, sons e imagens. Isto significa uma espécie de desejo de expansão do indivíduo a partir das linguagens que vivem, concentrando-a em atratores, que são

[...] como códigos visuais erópticos, difundidos na comunicação metropolitana e hoje também cada vez mais digital, acaba concentrando olhares nas tentativas de fazer-se ver, seduzindo o participante a decifrar ‘enigmas silenciados’ que em um determinado ambiente particular, se transformam em enigmas somatizados por um público específico [...] [o atrator] ‘Anula temporariamente o movimento do olho para empoderar o olhar e a coisa’ (CANEVACCI apud BOLL, 2013: 15).

Outro recurso que parece servir como atrator pela busca das corporalidades comunicativas são os hiperlinks estabelecidos entre os apps e as redes sociais, tais como o Facebook e o Youtube. Isso expande o aplicativo para além dele mesmo, atraindo-nos a uma interconectividade diluída em linguagens ao que poderíamos chamar, provisoriamente, de “além-corpos”. Na segunda geração, ainda não há uma conexão entre os aplicativos (o que indicaria um maior diálogo

entre os autores), mas há um significativo aumento de tentativas de conexão, portanto, com outras redes sociais. Assim, a conectividade entre os entes que formaram esse grupo de apps apareceu com o desejo de promover e conectar, com forte presença das redes sociais.

Para Levy (2010), o conceito de comunidades virtuais começa a partir da interconectividade: faz-se uma aproximação de pessoas a partir de interesses que cooperam. E a partir disso, podemos dizer, engendra-se ao que Émile Durkheim chamou de saber *sui genesis* (DURKHEIM, 2004), que, no nosso entendimento, está para além da soma dos indivíduos ao se engendrar efetivamente numa episteme específica (MOSCOVICI, 2012). Na análise da primeira geração, percebemos que se estabelece efetivamente um espaço de troca. Mas ele não está entre os apps de modo gratuito criados na Fábrica de Aplicativos (FA), mas nas redes sociais. Assim, em relação ao grupo social que poderia se formar com os apps, cada unidade destes acabou se encerrando em si mesmo, fazendo dos apps uma tentativa de aglutinar linguagens e das redes sociais o espaço corporificado da interação.

No caso da segunda geração, o incremento dos aplicativos parece indicar que houve mais troca com os alunos da disciplina anterior. Mas já há aplicativos que deixam espaço para a interação dos alunos, o que não ocorria na geração anterior, pois que os aplicativos não conseguiram avançar nesse aspecto. Para Levy (2010), a inteligência coletiva se constrói a partir da interação entre comunidades virtuais. As trocas, então, param de ser aleatórias (o que gera o ciberespaço) e se tornam direcionadas para um fim. Fim que se estrutura enquanto é estruturado a partir dessa interação. Ou seja, o ciberespaço é esse local onde a inteligência coletiva se constrói.

Na nossa apreciação da primeira geração, não se verificou uma existência de ciberespaço no espaço dos apps, uma vez que não há uma troca direcionada entre eles, como já foi dito. Mas podemos falar de uma inteligência coletiva quando nos referimos também às redes sociais: nelas se “terceiriza” o espaço de trocas pela limitação imposta pela modalidade gratuita a que trabalhamos na Fábrica de Aplicativos. Assim, pudemos concluir que o uso restrito do app, na modalidade gratuita, faz do ensino informativo, não interativo.

A segunda geração apresenta uma linguagem parecida entre os apps que é especificamente a de disponibilizar em listas o conteúdo ao qual pretende apresentar como foco de estudo no app. Isso indica que houve a tentativa de construção de um conhecimento para um fim, e que esse fim ficou concretizado justamente em uma maior uniformidade

na apresentação dos conteúdos dos apps. Considerando este aspecto, ao que requer maior análise da equipe, o próximo passo de nossa pesquisa é requerer junto aos gerentes da Fábrica de Aplicativos a abertura de abas no formato “Premium” para uso educacional, e também estudar com maior atenção as próprias categorias e conceitos aqui apresentados.

Considerações Provisórias

Nesta seção, destinada para a conclusão de nosso estudo, pensamos ser fundamental cada vez mais e sempre que possível continuar perguntando se é possível estabelecer uma convergência/conexão entre educação a distância e educação aberta a partir do uso de aplicativos. Ao que, nesse momento, podemos responder, mesmo que provisoriamente: sim, é possível que se possa estabelecer essa conexão.

Os app modo gratuito criados na FA apresentam-se como propulsores sinérgicos porque convergem a educação a distância e a educação presencial quando primeiramente passam a oferecer o Recurso Educacional Aberto para edição a qualquer tempo por qualquer pessoa, uma vez que o link fica “congelado” no app, mas não fica congelado no Wikilivros.

Creemos também que é possível estabelecer uma convergência/conexão entre educação a distância e educação aberta a partir do uso de aplicativos, pois que esta inovadora de estudar a filosofia da educação aberta em interconexão com os apps, vivendo-a enquanto modalidade que estuda, planeja e desenvolve um app em interconexão com a educação formal dá visibilidade aos conteúdos escolares numa perspectiva para além da informacional. Essa análise considera os apps não como “livros digitais” que apresentam dados e informações curriculares selecionadas pelos licenciandos mas como intertextos aglutinados em corporalidades comunicativas que acabam por se constituir em redes de atratores e de interação com um fim.

Referências

AMIEL, T. **Educação aberta**: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (Org.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

BOLL, C. I. **A enunciação estética juvenil em vídeos escolares no youtube**. UFRGS. Tese de Doutorado. 2013.

_____. Os dispositivos midiáticos na cultura digital: a ousadia enunciada em uma estética que potencializa eu, você e todos os outros que quiserem participar. In: CORÁ, E. J. (Org.). **Reflexões Acerca da Educação em Tempo Integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

_____. Aprendizagem Móvel. In MILL, D. (org.) **Dicionário Crítico Educação e Tecnologias (Tomo I)**. Grupo Horizonte. UFSCAR. 2015 (no prelo).

_____. MELO, Rafaela Santos. Cultura Digital e Recursos Educacionais Abertos (REA): mídias móveis e desafios contemporâneos. In: VICENTE, D. E. de V. G.; EIDELWEIN, M. P. **Educação com Tecnologias**. Porto Alegre: Cidadela, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DECLARAÇÃO DA CIDADE DO CABO. **Declaração de Cidade do Cabo para Educação Aberta**: Abrindo a promessa de Recursos Educativos Abertos. Cape Town, 2007. Disponível em: <<http://www.capetowndeclaration.org/translations/portuguese-translation>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LEMONS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, J. **Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD** - Centro de Educação a distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, p. 1-3.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, H. J.; MARTINS, H. G.; VICTER, E. F. **Aplicativos para dispositivo móvel: entendendo o conceito de função matemática.** Anais do XIX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a distância. Duque de Caxias, 2013.

PEREIRA, E. W.; MORAES, R. A. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil.. In: DE SOUZA, A. M.; MARIA, L.; FIORENTINI, R.; RODRIGUESE, M. A. M. (org). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR).** Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

PINHEIRO, D. **Potencialidades dos Recursos Educacionais Abertos para a educação formal em tempos de cibercultura.** 2014. 86f. Dissertação (Mestre e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2014.

ROSATI, M.; WEISS, R. **Tradição e autenticidade em um mundo pós-convencional: uma leitura durkheimiana.** Sociologias, v. 17, n. 39, 2015.

ROSSINI, T. S. S. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas.** Revista Teias, v.13, n.30 p.391-412 set.\dez.2012.

SANTOS, E. **Educação on-line: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente.** Salvador: Faced-UFBA, 2005.

UNESCO. **Diretrizes para Recursos Educacionais Abertos (REA) no Ensino Superior.** 2015.

Aplicação do design educacional em projetos de aprendizagem a distância: fundamentos da programação de computadores

CLAUDIO CLEVERSON DE LIMA

Resumo: Este estudo tem como objetivo apresentar um projeto de aprendizagem de fundamentos da programação de computadores para uma turma de aprendizes do projeto de extensão Jovem Aprendiz Feevale da Universidade Feevale, da cidade de Novo Hamburgo, estado do Rio Grande do Sul. O público-alvo são 20 jovens de 15 a 18 anos, estudantes de ensino médio em escolas públicas e em situação de vulnerabilidade social. O projeto disponibiliza aos aprendizes formação na área de TI, auxiliando-os na sua primeira inserção profissional. Após a formação presencial de oito meses, este projeto de ensino semipresencial está planejado para oito aulas, a serem implementadas nos últimos dois meses da formação, período no qual os jovens ficam inseridos nas empresas e vêm ao projeto apenas um dia por semana, para socializar e dirimir dúvidas. O objetivo deste projeto é estimular a utilização de recursos de comunicação digitais da web 2.0, permitindo a construção da rede pessoal de aprendizagem (PLE) do aprendiz de modo a potencializar o aprendizado a distância, estimulando-os a absorver e praticar os fundamentos da programação de computadores. As aulas terão duração de duas horas diárias, num total de oito aulas e 16 horas. Espera-se que os recursos da web 2.0, aliadas ao design educacional em EaD, possa auxiliar os jovens na aquisição da competência desejada, preparando-os para qualificar sua inserção no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Design Educacional. EaD. Web 2.0. PLE. Interatividade.

Introdução

A web 2.0, surgida após um período inicial em que a internet atuava apenas como fornecedora de informações, sem permitir interação significativa do usuário, possibilitou o surgimento de recursos que adicionaram facilidade de comunicação e praticidade à tarefa de criar e publicar conteúdo, estabelecendo uma segunda geração de serviços online (ALEXANDER, 2006; O'REILLY, 2007). Tais recursos permitiram a criação de uma abundância de informação, acessível através de grande diversidade de canais e que criam condições favoráveis para a aprendizagem não formal, contínua e ao longo da vida.

A educação a distância (EaD) utiliza-se desses recursos, conjugados com abordagens e modelos pedagógicos adequados, para oportunizar a interação de alunos em espaços fisicamente distantes, possibilitando o ensino e a aprendizagem fora dos espaços de aprendizagem formais. E-learning (educação online) é um dos formatos de EaD que emprega um variado número de tecnologias disponíveis na web, como personalização, simulação e mobilidade, para construir cenários pedagógicos não disponíveis em outras formas de aprendizagem (DAGGER et al, 2007).

A EaD atual utiliza-se intensamente dos recursos digitais, já utilizados por grande parte da sociedade no seu cotidiano, facilitando assim a transmissão e troca de informações e a construção do conhecimento. Devido ao aspecto colaborativo e dinâmico da web 2.0, também seus recursos apresentam essa característica dinâmica, com ferramentas sendo criadas, enquanto outras se transformam ou deixam de existir, sendo substituídas por novas, criando um cenário em constante transformação.

Considerando que é difícil relacionar exaustivamente todas as ferramentas da web 2.0, surgiram na literatura, proposições de classificação dos recursos/ferramentas da web 2.0, como as classificações propostas por Coutinho e Bottentuit Junior (2007) e Solis e Jess (2013). Jane Hart, do C4LPT (Centre for Learning & Performance Technologies), em Bath, no Reino Unido, dedica-se a estudar e classificar as tecnologias de aprendizagem e produção disponíveis na web (HART, 2013), da qual o projeto aqui apresentado se utiliza para sua execução.

Entende-se que a aprendizagem se beneficia ao permitir que os aprendizes escolham, no seu caminho de aprendizagem, os recursos que consideram mais adequados ao seu perfil. Assim, a partir de alguns ele-

mentos comuns, como uma página web ou plataforma de gerenciamento como o Moodle, justifica-se a possibilidade de permitir aos aprendizes a criação de seu próprio ambiente pessoal de aprendizagem (PLE ou Personal Learning Environment), por meio do qual ele possa criar, acessar, filtrar e reutilizar conteúdos, personalizando e assumindo sua aprendizagem. O PLE é o conjunto de ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades que cada pessoa utiliza de forma assídua para aprender, ajudando os aprendizes a estruturar e dar forma ao caminho que seguem em seus processos de aprendizagem (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

O modelo do PLE é composto por ler (fontes de informações acessadas) refletir/escrever (ferramentas, ambientes e serviços onde é possível transformar a informação) e compartilhar (ambientes onde ocorre a relação entre as pessoas, que cria a PLN – Personal Learning Network, ou Rede Pessoal de Aprendizagem). Assim, o PLE se integra ao PLN e este, ao congregiar pessoas, é fundamental no sucesso do modelo PLE. Assim, a dinâmica da educação online utilizada pela EaD atual, somada aos recursos da web 2.0, alinha recursos com o perfil do aluno da atualidade, que já possui familiaridade cotidiana com esses recursos, tanto em computadores desktop quanto em dispositivos móveis.

No projeto aqui apresentado, portanto, serão utilizados recursos e abordagens do Design Instrucional e do Design Educacional para estabelecer critérios pedagógicos e um ponto comum de comunicação e conteúdo (ambiente Moodle), ao mesmo tempo em que estimulará que, para além dos recursos da plataforma de gerenciamento, os aprendizes selecionem e utilizem demais ferramentas de comunicação síncronas (como mensagens instantâneas) e assíncronas (fórum de discussão, blog e e-mail) para potencializar a troca de informações e construir a aprendizagem. Desse modo, entende-se que a discussão e aprendizagem de conceitos de programação na linguagem de programação Java, aqui proposta, poderá ser potencializada por meio da utilização adequada dos conceitos e técnicas do moderno Design Educacional que, acrescentando flexibilidade ao Design Instrucional clássico, permite conduzir ao aprendizado significativo dos conceitos apresentados.

Análise do contexto

A análise do contexto é composta pela necessidade de instrução e a descrição do ambiente de aprendizagem que será utilizado (SMITH; RAGAN, 2005).

Necessidade de Instrução

Ao conceber um projeto para implementação de um curso de programação de computadores na linguagem Java é necessário, primeiramente, prover ou nivelar os alunos em uma série de conhecimentos preliminares necessários ao desenvolvimento da habilidade de programação na linguagem de programação Java. Esse conjunto de habilidades consiste em determinar ou desenvolver a habilidade dos aprendizes em solucionar problemas no formato de algoritmos logicamente concebidos.

Em seguida, serão introduzidos os conhecimentos específicos necessários, que é conhecer os fundamentos do paradigma de programação orientada a objetos (POO), as variáveis que a linguagem Java utiliza e a aplicação dessas variáveis na resolução dos problemas propostos, levando-os a programar na linguagem mencionada.

Ambiente de aprendizagem

Conforme Dick et al (2009), pode-se subdividir a análise de contextos em:

a) Contexto de performance

Representa os locais ou espaços onde o aluno aplicará as competências/conhecimentos/habilidades aprendidas. O contexto de performance é representado pelo mercado de trabalho de atuação dos alunos/aprendizes, que no projeto aqui descrito são empresas da área calçadista e de TI da região do município de [oculto para avaliação], vale do Rio dos Sinos/RS.

O design das atividades, portanto, será direcionado para aprendizagem de conteúdos que sejam significativos para o contexto de performance aqui apresentado. Dessa maneira, os jovens poderão aplicar imediatamente o conhecimento adquirido nas tarefas práticas que desempenharão nos seus locais de trabalho, estabelecendo uma ligação teoria-prática que reforçará a aprendizagem e o aproveitamento dos conteúdos aprendidos.

Um dos exemplos práticos será explorar em profundidade a criação de softwares fundamentados em câmbio e dólar, já que a atividade exportadora é predominante no município e os produtos, principalmente da área calçadista, são quase que exclusivamente destinados à exportação.

Outra questão é que, levando em consideração o contexto de exportação, serão incluídos materiais e recomendações especiais com relação ao inglês técnico e comercial, garantindo que o aprendizado já confira aos aprendizes um conhecimento prévio das expressões idiomáticas do mercado exportador calçadista, o que facilitará sua inserção qualificada no mercado de trabalho.

b) Contexto de aprendizagem

Define o contexto onde o processo de aprendizagem ocorrerá, sua modalidade espacial (presencial, semipresencial ou à distância) e pormenorização em relação aos recursos utilizados (DICK et al, 2009).

No projeto aqui apresentado, o contexto de aprendizagem será desenvolvido na modalidade semipresencial. Como ambiente pessoal de aprendizagem do aluno, será estimulado o Ambiente Pessoal de Aprendizagem (PLE) desenvolvido pelo próprio aprendiz (ferramentas digitais e em rede que o aluno utilizará para sua comunicação), bem como seu PLN, representado pelas conexões e contatos que colaborarão no seu aprendizado. Entre essas conexões, estarão o próprio professor, seus colegas de turma e quaisquer outros contatos agregados pelo aluno durante seu processo de aprendizagem.

Da mesma forma, o professor também acionará seu PLE para a disponibilização de material, postagem e compartilhamento de exercícios e avaliações tais como as ferramentas de e-mail, comunicação síncrona (chat) e ferramentas da web 2.0 (Hart, 2012) garantindo assim os recursos técnicos necessários para interagir com o grupo e possibilitar a aprendizagem do conteúdo necessário.

Análise dos aprendizes

A análise dos aprendizes levou em consideração Morrison et al (2004) no levantamento e seleção das seguintes características com relação ao público-alvo:

- a) Idade: jovens entre 15 e 18 anos;
- b) Nível de escolaridade: Ensino médio em andamento ou concluído;
- c) Motivação: curiosidade sobre o tema da área de Ti e que desejam aprender mais sobre o assunto, de modo especial programação de computadores;

- d) Familiaridade tecnológica: os alunos possuem familiaridade com a tecnologia digital em seus mais diversos formatos (computadores do tipo desktop e dispositivos móveis, principalmente smartphone), já que a utilizam de modo frequente no seu dia-a-dia. Possuem também as habilidades e competências necessárias para resolver problemas comuns dos equipamentos, como:
1. download de arquivos;
 2. compactação/descompactação de arquivos;
 3. instalação e desinstalação de programas;
 4. familiaridade com pastas/subpastas
 5. conhecimento de extensões de arquivos;
 6. habilidade de navegação web.
- e) Expectativas: os alunos esperam aprender a programar na linguagem web para estabelecer um diferencial em relação aos outros aspirantes à mesma vaga de trabalho. Consideram que a habilidade de programação é um diferencial importante na disputa por um posto qualificado de trabalho.
- f) Afinidade com a área: os alunos têm grande afinidade com a área de TI, demonstrada desde o início do processo seletivo para participar do projeto Jovem Aprendiz.

Objetivos da aprendizagem

Na teoria-padrão do planejamento de cursos e projetos educacionais – o assim chamado Design Instrucional clássico – observa-se uma rigidez latente na definição e aplicação dos objetivos de aprendizagem, baseados em referências taxionômicas, especialmente na taxonomia de Bloom (ANDERSON et al., 2001).

Entende-se que a definição adequada dos objetivos da aprendizagem é extremamente importante porque, combinada com as atividades propostas na formação (curso, atividade, etc.) definirão se o aprendiz se apropriou ou não dos objetivos de aprendizagem. Ou seja, se a realização das atividades foi bem avaliada refletirá automaticamente a aquisição da(s) habilidade(s) ou competência(s) planejada(s) para a formação.

Segundo Mattar (2016), combinar princípios taxionômicos mantendo relativa flexibilidade configura-se em uma necessidade do modelo

educacional aplicado ao aprendiz contemporâneo. Ao utilizar-se dos diferentes materiais que surgem constantemente na web 2.0 e fora dela, mantendo-se atrelado exclusivamente às referências taxionômicas utilizadas e sem possibilidade de revisão/adequação dos objetivos da aprendizagem, corre-se o risco de ignorar as características diferentes dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa rigidez acaba por limitar a adequação do curso a elementos inovadores e limitando também a utilização de recursos e materiais, engessando o curso e impossibilitando os diversos recursos dos quais o aprendiz poderia lançar mão para a construção do seu conhecimento, que constitui o seu ambiente pessoal de aprendizagem, ou PLE (CASTAÑEDA; ADELL, 2013). Desse modo, a reformulação dos objetivos durante o processo apresenta-se como uma tendência de um design mais educacional e menos instrucional, no sentido de menos rígido, definido e acabado (MATTA, 2016).

Atento a essas premissas, define-se como objetivos de aprendizagem do projeto aqui apresentado (a saber, a aprendizagem dos fundamentos da programação de computadores) que o aluno seja capaz de:

- a) conhecer o contexto histórico da computação eletrônica;
- b) conhecer termos comuns de inglês técnico para TI (Tecnologia da Informação);
- c) definir e aplicar os princípios dos algoritmos e da lógica computacional;
- d) resolver problemas simples utilizando algoritmos;
- e) definir e aplicar variáveis na resolução de problemas computacionais;
- f) definir e aplicar tipos de dados na resolução de problemas computacionais.

Design de atividades e interação

A construção do conhecimento, tal como entendida por Piaget (1975) passa necessariamente pelas interações entre os aprendizes e também pela interação entre este e seu objeto de aprendizagem. Na educação online, essa interação deve ocorrer por meio de atividades planejadas especificamente para este meio. Desenhar estas atividades

e dispô-las em uma sequência que permita a aquisição de habilidades e competências, principalmente na educação online, é um desafio para educadores e designers educacionais.

Entre os vários modelos disponíveis para a aplicação prática desta tarefa, deve-se buscar aqueles que estejam baseados em uma determinada teoria de ensino e aprendizagem que se dá, no caso deste projeto, com base na teoria construtivista de Piaget (1975). Assim, na EaD, a interatividade entre os participantes surge como um dos mais importantes elementos (KEARSLEY, 1997).

Se no ensino presencial o docente consegue detectar, através de linguagem corporal, reações e perguntas diretas o grau de aprendizagem do aluno e sanar suas dificuldades, na educação online, as comunicações assíncronas predominam e mesmo a utilização de recursos tecnologicamente avançados não garante que interações significativas efetivamente aconteçam. Tais interações devem ser cuidadosamente planejadas e sequenciadas como parte integrante do modelo da educação online (HIRUMI, 2013).

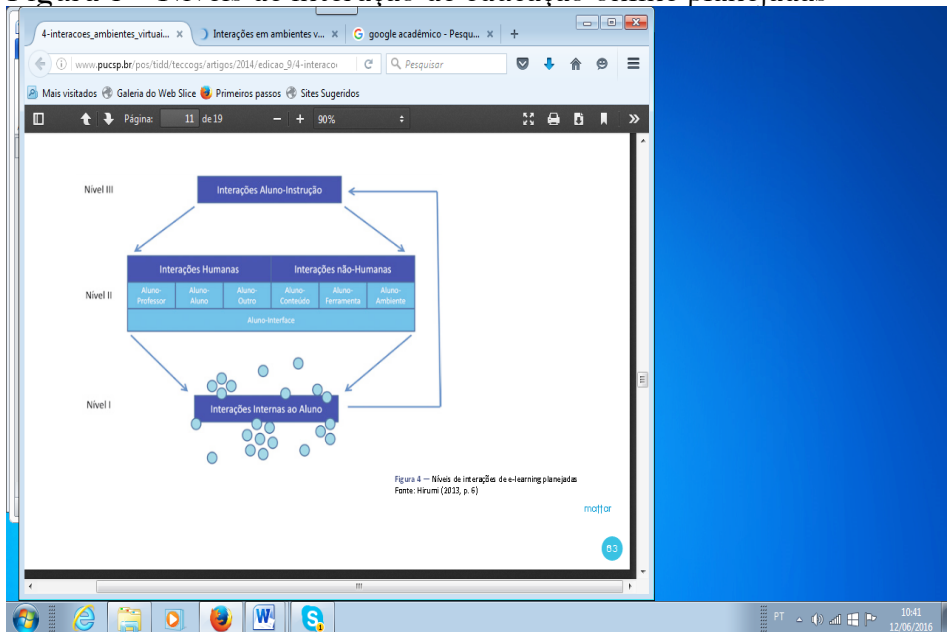
Existem vários modelos para criar e classificar as interações em educação online, destacando, entre diversas outras, as taxonomias de Moore (1989) e Bloom (ANDERSON et al., 2001). Contudo, faltam orientações práticas que ofereçam orientações sistemáticas para projetar e sequenciar as interações essenciais para educação online. Desse modo, Hirumi (2013) oferece um modelo planejado de três níveis de interações e cinco passos para o design e o sequenciamento das interações em educação online. Os três níveis de interação dividem-se em:

a) interações de nível I (ocorrem na mente dos aprendizes, seja quando trabalham sozinhos ou em grupos). Considera fundamental o que ocorre internamente ao indivíduo conforme este trabalha direta ou indiretamente com outros para realizar as atividades individuais ou em grupo para atingir os objetivos da aprendizagem. Caracteriza-se por não aderir a nenhum modelo ou epistemologia particular: a aplicação do modelo baseia-se na visão docente de como as pessoas aprendem;

b) interações de nível II: ocorrem entre o aluno e outros recursos humanos e não-humanos: interações aluno-interface, aluno-professor, aluno-aluno, aluno com outras interações humanas, aluno-conteúdo, aluno=ferramentas e aluno-ambiente;

c) Interações de nível III: na interação aluno-instrução é criado um arranjo planejado de eventos para promover a aprendizagem e facilitar o alcance do objetivo, descrevendo as estratégias para facilitar a educação online, a seleção das ferramentas e as mídias utilizadas para facilitar cada interação, associada com uma unidade de ou aula do programa (Figura 1).

Figura 1 – Níveis de interação de educação online planejadas



Fonte: Hirumi (2013: 6)

O autor ainda propõe, como fechamento, um processo de cinco passos para o design e o sequenciamento das interações em educação online: 1) escolha de uma estratégia instrucional baseada no nível II, relacionada aos objetivos de aprendizagem e da visão do professor sobre a aprendizagem, 2) operacionalização de cada evento, inserindo experiências e descrição de aplicação da estratégia selecionada, 3) determinação do tipo de interação de nível II utilizada para operacionalizar cada evento, 4) seleção de ferramentas que serão utilizadas em cada evento, relacionadas com o tipo da interação e 5) análise de materiais para determinar frequência e qualidade das interações, revisando conforme necessário (HIRUMI, 2013: 19).

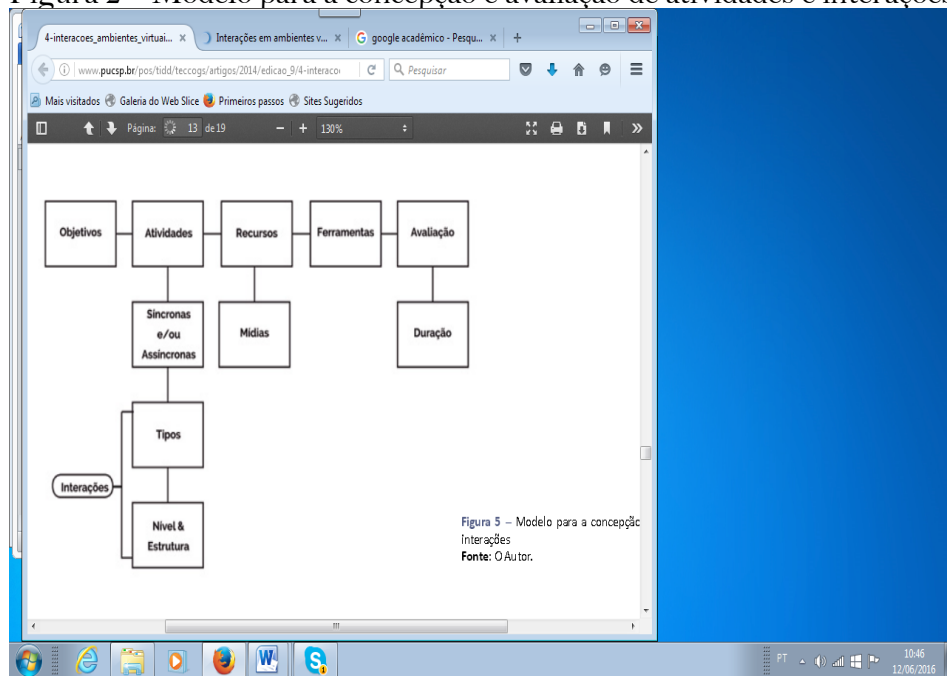
Mattar (2014) utiliza como base o modelo de Hirumi para propor dois modelos: um micromodelo para a distinção entre tipos de interação,

baseado em Moore, e um macromodelo para o design de interações e atividades em educação online. O objetivo do autor foi auxiliar designers educacionais e professores, apresentando um modelo teórico-prático do ensino e da aprendizagem em ambientes virtuais incluindo mais variáveis e a utilização de uma sequência não-linear, considerada mais adequada.

O modelo de Mattar inclui oito elementos-chave, que são Objetivos, atividades, tipos, nível/estrutura, recursos, mídias, ferramentas e avaliação, além de duas escolhas: interação síncrona/assíncrona e duração, conforme pode ser observado na figura 2, a seguir.

Será esse o modelo utilizado para nortear o processo de design de atividades e interação no projeto aqui apresentado, visando o ensino e a aprendizagem de fundamentos da linguagem de programação de computadores para a turma de alunos do projeto Jovem Aprendiz [oculto para avaliação].

Figura 2 – Modelo para a concepção e avaliação de atividades e interações



Fonte: MATTAR (2014: 65)

A proposta será apresentada no formato de tabela (Tabela 1), a seguir, de modo a possibilitar a visualização de todo o curso proposto.

EVENTO	DESCRIÇÃO	INTERAÇÃO	SINCRONIA	FERRAMENTAS	DURAÇÃO (H)	AVALIAÇÃO
Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> – Exposição dos conteúdos do curso; – criação de perfil pessoal dos participantes; – relacionar questionamentos para resposta dos alunos definindo contexto, necessidades de aprendizagem e cronograma; – abertura de fórum para questões; 	1 e 2) aluno- conteúdo 3 e 4) aluno-aluno e aluno-professor	Assíncrono	Ambiente Moodle e navegador web	2	Análise de preenchimento do perfil e das trocas interativas
Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> – publicar materiais escritos e vídeos sobre o histórico da computação eletrônica; – publicar vídeos/filmes sobre o tema – postar glossário e textos de inglês técnico/ TI 	Aluno-conteúdo	Assíncrono	Ambiente Moodle, navegador web e biblioteca virtual	2	Resenha de 2 páginas sobre o assunto estudado, incluindo terminologia em inglês técnico
Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> – teleconferência e chat sobre algoritmos e lógica computacional 	Aluno-professor e aluno-aluno	Síncrono	Ambiente Moodle (chat e áudio/vídeo)	2	Análise das interações na teleconferência e chat
Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> – Proposição de resolução de algoritmos cotidianos e específicos, incluindo algoritmos específicos sobre câmbio e dólar (conforme análise de performance). 	Aluno-conteúdo e aluno-aluno	Assíncrono	Ambiente Moodle e fórum para dúvidas	2	Análise das respostas para os problemas
Aula 5	<ul style="list-style-type: none"> – Variáveis e tipos de dados na programação 	Professor-aluno	Síncrono	Teleconferência	2	Participação na teleconferência
Aula 6	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicando variáveis e tipos de dados 	Aluno-conteúdo	Assíncrono	Ambiente de programação	2	Análise dos resultados
Aula 7	<ul style="list-style-type: none"> – Resolução de uma lista de problemas computacionais, incluindo problemas de câmbio e dólar (conforme análise de performance) 	Aluno-conteúdo e aluno-professor	Assíncrono	Ambiente de programação e fórum	2	Resultados e participação no fórum de dúvidas
Aula 8	<ul style="list-style-type: none"> – Conferência dos resultados e encerramento 	Aluno-professor e aluno-aluno	Síncrono	Teleconferência e chat	2	Correção dos resultados
TOTAL: 16 h						

Fonte: Elaborado pela autora.

Avaliação

A avaliação, conforme observado, foi incorporada no design de atividades e interações (Tabela 1) como ponto final de cada atividade ou unidade da formação proposta. Optou-se por este modelo de avaliação contínua e processual, utilizando os conceitos de avaliação em 3 fases: entrada (início do curso), formativa (durante o processo) e somativa (no final da formação). (MATTAR; CZESZAK, 2013 apud FARIA et al, 2013).

Considerando que a avaliação não apresenta neutralidade em relação à abordagem pedagógica utilizada (MATTAR; CZESZAK, 2013), a opção feita pela aplicação da avaliação formativa neste estudo decorre da abordagem construtivista piagetiana, que defende o conhecimento como resultado de um processo de construção contínuo e processual. Assim, se o modelo de construção do conhecimento é assim descrito, a avaliação segue o modelo. Os autores defendem ainda que o próprio professor que trabalhará com os alunos tenha liberdade para elaborar e alterar os mecanismos de avaliação, conforme julgarem necessários e, por fim, a consideração de que os alunos se sintam integrantes das decisões sobre tipo e formato de avaliação, sendo esta negociada e alinhada com os interesses dos aprendizes.

Desse modo, na avaliação de entrada, esta é disposta na estrutura pedagógica do projeto aqui apresentado como um convite para que os alunos compartilhem seus conhecimentos prévios, perfis, características e expectativas relativas à formação que estão iniciando. A importância do controle do professor sobre o material também é dada pelo fato de que, de acordo com as características da turma, é possível ajustar conteúdos e atividades visando o sucesso da formação.

Na avaliação formativa, os autores recomendam o modelo de avaliação em grupo e com consulta, já que é esse será o modelo mais provável de resolução de problemas na prática profissional dos aprendizes. Os autores ainda pontuam que os alunos enviem ao professor, com base nos materiais de consulta disponibilizados, questionamentos que permitirão dois movimentos: o ajuste das aulas seguintes e um movimento de avaliação a partir dos próprios questionamentos dos alunos (MATTAR; CZESZAK, 2013). Mas, para isso, é importante que o professor considere o aluno como participante ativo do processo através do feedback contínuo e mais imediato possível.

Corroborando esse ponto de vista Mattar (2014) ao enfatizar, na educação online, a importância do feedback contínuo e processual no re-

forço da percepção que os alunos têm da sua interação com o professor, criando um loop interativo retroalimentado e de grande importância. O retorno do docente deve ser constante porque, quando este não ocorre ou ocorre com atraso, o aluno não estará mais interessado e/ou o objetivo original do questionamento não é mais relevante, quebrando o loop contínuo e dificultando a assimilação dos conceitos. A execução do feedback, portanto, além de regular deve ser executado no tempo certo, garantindo a aquisição da habilidade ou competência pelo aprendiz.

Para Mattar e Czeszak (2013), a criação de exercícios, lições, tarefas e questionários informatizados que permitem uma grande variação de resolução (questionários calculados, descrição, dissertação, associação, múltipla escolha, numérica, verdadeiro ou falso, entre outros), permite envolver os alunos no aprendizado de modo genuíno e estimulante. Além disso, estas mesmas atividades, desenvolvidas ao longo do curso, familiarizam o aluno e podem ser utilizadas novamente como avaliação somativa ao final do curso.

Utilizando esta abordagem avaliativa, a avaliação se constitui num processo que permite intervenções durante a aprendizagem, e não apenas como um momento de “acerto de contas” no final do curso (Hoffmann, 1999). O momento atual, em que os alunos aprendem reproduzindo, remixando e desenvolvendo atividades em rede e em equipe exige um novo modelo avaliativo mais contínuo, configurável e envolvente e, por isso, no projeto aqui proposto, cada atividade da formação possui uma avaliação, permitindo resolver as questões problemáticas e auxiliando o aluno no seu processo de construção do conhecimento.

Por fim, Mattar e Czeszak (2013) apresentam também as ideias de vários autores para que a avaliação formativa também seja utilizada para o curso, em vez de dispor apenas da avaliação somativa, que já não mais será útil para o grupo que já terá acabado o curso. Isso inverte, em algum grau, a proposição de projetos, mas garante que a construção do conhecimento ocorra com qualidade, objetivo último de toda e qualquer atividade educativa.

Considerações finais

O desenvolvimento deste projeto, durante as aulas do curso de Design Educacional proposto pelo professor João Mattar, permitiu a apropriação de conceitos históricos e teóricos sobre o desenvolvimento

de formações em ambiente presencial, semipresencial ou a distância que permitissem aos aprendizes a aquisição das habilidades e competências que estes esperavam encontrar na formação.

Contudo, mais do que conceitos teóricos, foi permitido que houvesse a apropriação e aplicação de modelos teóricos relativos ao design de atividades e interações que normalmente não fazem parte das formações de Design Instrucional tradicionais, o que favorece de modo substancial a construção do conhecimento a que os aprendizes se propõem.

O tipo das interações, os recursos, ferramentas e mídias e principalmente as estratégias desenhadas especificamente para que os processos de aprendizagem ocorram, independente da visão ou epistemologia que o professor adota, permitem que os processos de aprendizagem ocorram com sucesso. Aliado aos diversos recursos da web 2.0, a construção do seu ambiente pessoal de aprendizagem (PLE) é estimulada, ao propor que o aprendiz se comunique com o conteúdo, com os colegas, com o professor e desenvolva habilidades de interação humanas não-humanas com a facilidade de recursos para aprendizagem e comunicação proporcionados pela internet.

Considera-se desafiante a criação de modelos formativos em EaD, principalmente na modalidade online, que efetivamente considerem a avaliação de entrada, formativa e somativa proposta pelos autores. Entretanto, reconhece-se que a mesma é necessária para garantir a qualidade pedagógica desejada. Da mesma forma, a avaliação do próprio curso também deve englobar as dimensões formativa e somativa, e não apenas esta última, beneficiando os alunos enquanto a própria formação decorre, e não só no final desta.

Os conceitos, modelos e propostas práticas disponibilizadas na formação de Design Educacional devem garantir qualidade no desenvolvimento das atividades e na avaliação dos aprendizes e do próprio projeto/curso. Avaliações consoantes com os objetivos propostos e com ocorrência contínua e processual permitem a construção sistemática e bem-sucedida do conhecimento buscado pelo aprendiz em qualquer tipo de ambiente onde a aprendizagem possa ocorrer.

Referências

ALEXANDER, B. (2006). **Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?** *EDUCAUSE Review*, vol. 41, no. 2 (March/April 2006): 32–44. Disponível em <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0621.pdf>>.

AMARAL, A.; RECUERO, R.; MONTARDO, S. **Blogs: Mapeando um objeto.** In: VI Congresso Nacional de História da Mídia, 2008, Niterói. Anais do VI Congresso Nacional de história da Mídia. Niterói: UFF, 2008. p. 1-15.

ANDERSON, L. W. et al (Ed.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.** Abridged edition. New York: Longman, 2001

CASTAÑEDA, L.; ADELL, J. (Eds.) **Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.** Alcoy: Marfil, 2013.

COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0** in Simpósio Internacional de Informática Educativa 2007. Disponível <http://www.academia.edu/1230606/Blog_e_Wiki_os_futuros_professores_e_as_ferramentas_da_Web_2.0>.

DICK, W.; CAREY, L.; CAREY, J. O. **The systematic design of instruction.** Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2009.

FARIA, E. M. B.; SOUSA, H. M.; FERNANDES, A. (Orgs.). **Educação a Distância: textos aplicados a situações práticas.** Disponível em <http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/educaao_a_distancia_textos_aplicados_a_situacoes_praticas_1386349271.pdf>.

HART, J. **Top 100 Tools for Learning 2012.** Disponível em <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>> Acesso em: 11 mar 2013.

HIRUMI, A. **Aplicando estratégias fundamentadas para projetar e sequenciar interações em e-learning.** Revista da ABT 200, p. 7-41, jan/mar. 2013. Disponível em <<http://abt-br.org.br/images/rte/200.pdf>>.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 26ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MATTAR, J. A. **Curso de Design Educacional.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.

MATTAR, J. A. **Interações em ambientes virtuais de aprendizagem: histórico e modelos.** Revista TECCOGS. n. 9, 102 p, jan-jun 2014. Disponível em <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2014/educacao_9/4-interacoes_ambientes_virtuais_aprendizagem-joao_mattar.pdf>

MOORE, M. G. **Editorial:** Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, v. 3, n. 2, p. 1-6, 1989.

MORRISON, G. R., ROSS, S. M.; KEMP, J. E. **Designing effective instruction.** New York: Wiley. 2004.

O'REILLY, T. **What is web 2.0:** design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65(1), 17-37, 2007. Disponível em <<http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>> Acesso em: 23 nov 2012.

SMITH, P. L.; RAGAN, T. J. **Instructional design.** Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2005.

SOLIS, B.; JESS3. **The conversation prism.** Disponível em <https://conversationprism.com/wp-content/uploads/2013/07/JESS3_BrianSolis_ConversationPrism4_WEB_2880x1800.jpg/> Acesso em: 18 jul 2013.

Estágio supervisionado de ensino na Universidade Aberta do Brasil: desafios da educação superior aberta mediada por tecnologias educacionais em rede

FÁBIO DA PURIFICAÇÃO DE BASTOS
ILSE ABEGG

Resumo: A preocupação temática deste trabalho de pesquisa-ação educacional é a orientação do estágio supervisionado de ensino. Nossa ação docente orientadora de estágio tem sido vivida na última década, tanto no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, cuja prioridade é a formação inicial de professores atuantes na educação básica brasileira, quanto na Universidade Federal de Santa Maria, com a mesma priorização formativa-profissional. Em ambos os contextos educacionais, temos trabalhado com tecnologias educacionais em rede, em especial o ambiente virtual de ensino-aprendizagem, integrando as modalidades educacionais presencial e a distância. Nossas teorias-guia formam um pentágono teórico em torno da educação como prática da liberdade, movimento social do software livre, pesquisa-ação emancipatória, recurso educacional aberto e atividade de estudo. Guiados por elas, construímos uma estratégia didático-metodológica para viabilizar a orientação do estágio supervisionado de ensino como prática para liberdade, mediada por tecnologias educacionais em rede, acessadas prioritariamente em dispositivos móveis. Nossos resultados de pesquisa-ação sinalizam inovações criativas e condutas colaborativas, produtivas e dialógico-problematizadoras dos sujeitos educacionais envolvidos, inclusive os autores deste trabalho. A conclusão essencial deste trabalho está centrada nos pares situações-limite e atos-limite, na perspectiva da educação como prática da liberdade mediada por tecnologias em rede abertas e livres no horizonte da universidade aberta brasileira.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado de Ensino. Universidade Aberta. Tecnologias Educacionais em Rede.

Introdução

A ideia central deste artigo é sistematizar nossa experiência didática nas atividades de orientação de Estágio Supervisionado de Ensino (ESE), no curso de formação inicial de professores para a educação profissional, do Programa Especial de Graduação (PEG) da Universidade Federal de Santa Maria, modalidade educacional a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Destacamos que caracterizamos o referido trabalho docente de orientação como educação científico-tecnológica e pesquisa-ação educacional. Em outras palavras, a ideia geradora desta publicação é divulgar nossas estratégias formativas no âmbito da orientação de ESE, entre aqueles que acreditam ser possível formar professores na perspectiva da educação como prática da liberdade, mediados pelas tecnologias educacionais em rede, nas mais variadas áreas do conhecimento, para atuar na educação profissional.

Além dessa explicação inicial, convém ressaltar que esse texto está organizado como um relatório de pesquisa-ação educacional. Ou seja, trata-se de uma atividade docente orientada por ação investigativa, efetivamente implementada nas instâncias curriculares de ESE do curso mencionado. Por se tratar de trabalho colaborativo, precisa ser compreendido como um processo reflexivo e não apenas autorreflexivo de um autor isolado ou externo ao ensino-aprendizado.

O texto segue uma proposta de organização, segundo uma orientação crítica e de problematização da realidade concreta vivida (BRAVO; EISMAN, 1994). Com esta organização textual, pretendemos comunicar os resultados obtidos na prática universitária da melhor maneira possível (o que significa dizer, sistematizada e coerentemente com a natureza da perspectiva do trabalho empreendido), aos estudantes, tutores, professores orientadores, professores supervisores, coordenadores de cursos, de estágios supervisionados de ensino e de polos, potencializando-o como gerador de diálogos.

Resumindo, este texto pretende cumprir com a finalidade de inovar no campo do conhecimento de ESE, contextualizado por uma situação educacional real e, concomitantemente, empreender ações documentadas e validadas dialogicamente. Desta forma, acreditamos estar na esfera da democratização, de fato, dos processos formativos abertos de professores no país.

Ressaltamos, finalmente, que optamos pela temática “os desafios da educação superior” frente às situações-limite que muitos dos nossos colegas universitários nos colocam para o processo de orientação do ESE no âmbito da UAB. Concordamos que o componente do ESE na escola básica seja essencialmente presencial, e a interação necessária entre estagiário, estudantes e professor supervisor, de mesma natureza, mesmo que o curso seja a distância. Contudo, elaboramos, implementamos e avaliamos o componente do ESE no escopo universitário da orientação, totalmente a distância, mediado por tecnologia educacional em rede, prioritariamente com trabalho colaborativo, dialógico e na perspectiva emancipatória, como inédito-viável e ato-limite.

Análise do contexto

a) Descrição

Destacamos que o contexto curricular do ESE no curso de formação inicial de professores para a educação profissional do PEG da Universidade Federal de Santa Maria, modalidade educacional a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, perpassa três semestres que totalizam o curso. Dito de outra forma, ESE compõe um bloco curricular longitudinal e sequencial, culminando com a docência orientada e supervisionada do estagiário na educação profissional. Neste contexto, o ESE cumpre com o proposto por Silva (online), ao pertencer ao currículo do curso de formação de professores e preparar para o exercício do magistério, de forma a contemplar todas as disciplinas do curso e não como disciplina isolada.

Do ponto de vista universitário, o estagiário possui colaboração ativa do professor orientador e tutor, mediada por tecnologias educacionais em rede, como nas demais disciplinas do curso. A especificidade está no componente presencial exigido, ou seja, atividades de observação participante, colaboração e docência na educação profissional, onde interage com professor supervisor, estudantes e demais profissionais deste contexto escolar.

b) Constituição do grupo de trabalho

Assumimos o ESE como ensino orientado por investigação, logo consideramos o estagiário como participante de um grupo de traba-

lho composto por momentos de ação-reflexão-ação, compartilhada entre professor orientador, estagiário e professor supervisor. Mesmo sabendo das dificuldades e fragilidades da interação a distância entre o professor orientador e supervisor, orientamos o estagiário para que seja o responsável pela consolidação e estabilidade da mesma ao longo do ESE, principalmente tendo em vista os componentes avaliativos de ambos. Quanto aos estudantes da educação profissional, o professor orientador não tem possibilidade interativa e apenas orienta os planejamentos do ensino-aprendizagem a serem conduzidos pelo estagiário.

c) Organização do Grupo de Trabalho

No início do semestre, o estagiário, ao se matricular, já sabe quem será o professor orientador e, ao definir o local do ESE, escolhe o professor supervisor que, por sua vez, define a turma de estudantes onde atuará. Em síntese, o componente organizativo presencial é definido pelo estagiário e, o a distância, pelo professor orientador.

Desde o início do ESE, o estagiário é orientado a organizar seu componente interativo-presencial na educação profissional da escolaridade básica. Esta organização é fundamental, para que a interação entre estagiário e professor supervisor ocorra de forma empática e proveitosa profissionalmente.

d) Investigadores Universitários

Embora sejamos de fato pesquisadores educacionais, função exigida constitucionalmente aos docentes universitários, no escopo prático da pesquisa-ação, nos tornamos investigadores ativos. Dito de outra forma, ao assumirmos a prática educacional como problematizadora e geradora de interação dialógica, elaboramos nossa preocupação temática nesta esfera, delimitando suas interfaces teórico-práticas.

Como nossa função é a de orientar o processo do ESE, implementamos esta atividade docente como uma ação investigativa colaborativa com o estagiário, na perspectiva da prática da liberdade. A essencialidade desta prática cultural é abrir espaço para o conhecimento do ser objeto de diálogo, em detrimento da transferência ou transmissão de informações (FREIRE, 1967).

e) Identificação e descrição da temática que investigamos ativamente

No âmbito da pesquisa-ação, delimitamos a temática através de um processo de investigação inicial, também denominada de investigação temática (FREIRE, 1967). Trata-se de preocupação com a problematização de contradições da realidade concreta. A meta, após este diagnóstico inicial, é a resolução colaborativa da problemática em questão.

Em nosso caso, a preocupação temática deste trabalho de pesquisa-ação educacional (CARR e KEMMIR, 1986) é a orientação do ESE, especificamente quando esse ocorre na modalidade a distância, mediada por tecnologias educacionais em rede. Tecnologias educacionais em rede que dispõem de ferramentas de atividades colaborativas, dentre as quais optamos, prioritariamente, pela wiki do Moodle, como mediadora e área de trabalho de orientação e interação com o estagiário.

f) Fase do Planejamento

Inicialmente, apresentamos ao estagiário uma primeira versão do plano de ensino semestral, explicitando a documentação de ESE, programa e bibliografia, assim como a avaliação discente. Tem sido fundamental problematizar o contrato didático da disciplina de ESE, especificando os dois componentes (orientação e supervisão) do mesmo, assim como as duas naturezas interativas (presencial e a distância) ao longo do semestre letivo. Neste momento didático, também apresentamos a ferramenta de atividade colaborativa wiki do Moodle, enfatizando que a mesma é a mediadora-chave da interação entre professor orientador e estagiário. Também nesta ocasião, explicitamos a organização prévia da referida ferramenta, para que o estagiário identifique as etapas e atividades do ESE ao longo do semestre letivo.

g) Delimitação do problema

Conforme já dissemos anteriormente, nossa preocupação temática é a orientação do ESE no âmbito da modalidade a distância. Contudo, a situação de contorno da mesma é configurada pela ferramenta de atividade wiki do Moodle, como potencializadora da colaboração e produção.

Como limites de contorno da mesma no escopo do ESE, priorizamos os componentes participativo e colaborativo, com mais ênfase neste último, tendo em vista a prioridade produtiva do estagiário. Pro-

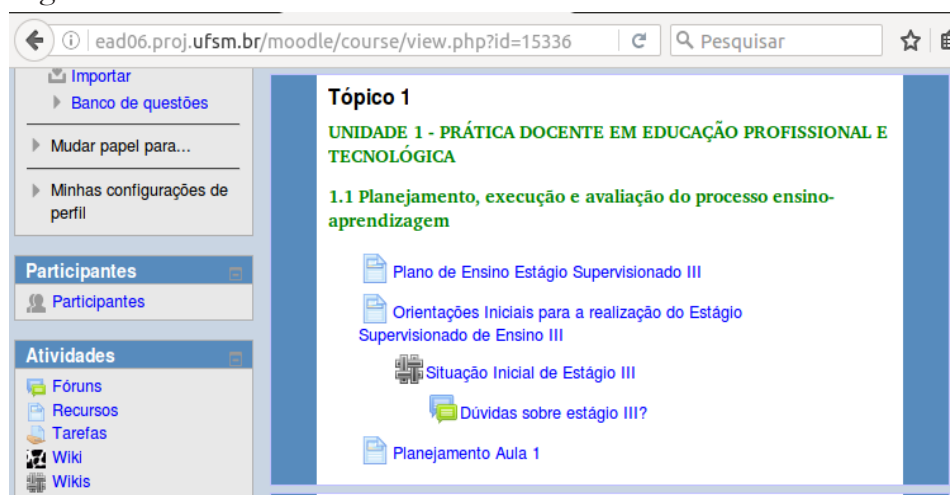
dução escolar que precisa ser explicitada nos plano de ensino, planejamentos e relatos de aulas, análise crítica e relatório final do ESE.

h) Planejamento de Estratégias

Colocar em prática um plano de investigação-ação educacional no escopo da educação científico-tecnológica, considerado estratégico para resolver um problema prático específico, requer, antes de mais nada, criação, inovação e operacionalização da interação dialógica. No nosso caso, interagir dialogicamente na orientação a distância do ESE. Diante disso, explicitamos o detalhamento da organização inicial desse processo de orientação do ESE no Moodle, com destaque para a atividade de estudo organizada na ferramenta de atividade wiki.

Desde o início do semestre, iniciamos o trabalho com os estagiários na ferramenta de atividade wiki, do Moodle, com o intuito de que explicitem para o professor orientador e seus colegas a situação inicial de estágio. Isso porque consideramos essencial que todos conheçam sua formação básica (graduação), local de estágio, disciplina em que atuará, nome e e-mail do professor supervisor, e previsão de início e término do estágio. Além disso, abrimos um fórum para que dialoguem com o professor orientador e seus colegas sobre as dúvidas sobre o ESE, conforme mostra a Figura 1 a seguir:

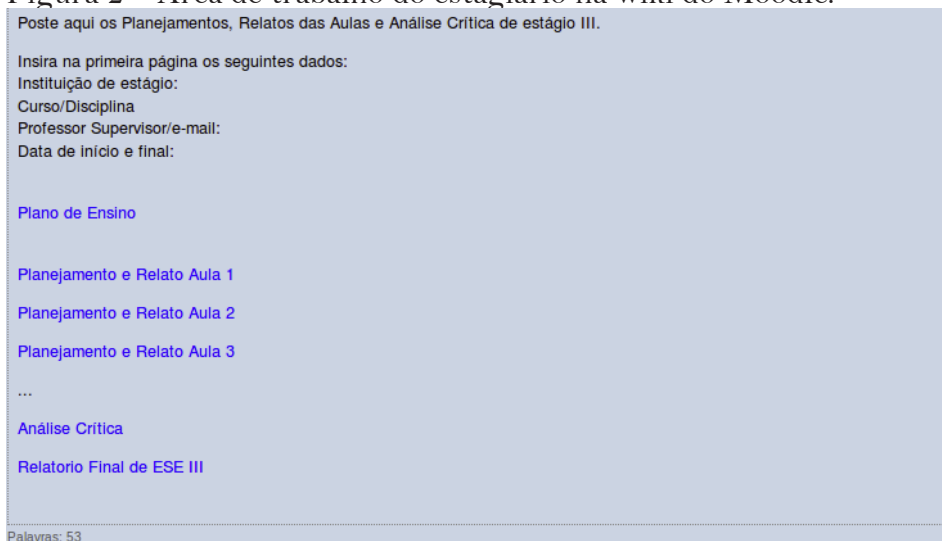
Figura 1 – Módulo didático de ESE no Moodle



Fonte: Elaborado pelo autor.

Após esta etapa inicial de organização das atividades de ESE, disponibilizamos uma atividade na ferramenta Wiki com o objetivo de planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem que os estagiários implementarão. Estas etapas das atividades do ESE se constituem em hiperligações dentro da própria wiki do Moodle, estando as mesmas organizadas na sequência temporal da referida disciplina, conforme mostra a Figura 2. Ou seja, inicialmente o estagiário precisa postar seu Plano de Ensino e, ao final, o Relatório Final do ESEIII.

Figura 2 – Área de trabalho do estagiário na wiki do Moodle.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se, na figura anterior, os pares de hiperligações “Planejamento e Relato de aula”, numeradas, mas não fixadas em seu número total, pois dependem da quantidade necessária para cada ESE. Cada um dos Planejamentos precisa ser postado pelo estagiário com antecedência, para apreciação, orientação e aprovação do professor orientador, assim como homologação presencial do professor supervisor. Após a implementação de cada aula, cabe ao estagiário postar o respectivo relato como autorreflexão, para posterior avaliação reflexiva com o professor orientador. Só após estes dois movimentos colaborativos, mediados pela ferramenta wiki do Moodle, o estagiário inicia o segundo ciclo-espiralado de investigação-ação, com o planejamento seguinte, implementação em aula e seu respectivo relato. Ao final, o estagiário

emerge deste movimento investigativo-ativo para elaborar uma reflexão crítica de natureza teórica-prática, em colaboração com o professor orientador, agora como atividade de pesquisa-ação.

Processo de desenvolvimento

a) Organização do Trabalho no Grupo

Costumamos afirmar incisivamente, para o estagiário, que a organização do seu trabalho do ESE na wiki do Moodle refletirá sua prática docente orientada e supervisionada. Por isso, insistimos na organização didática das atividades compostas pelo par planejamento-relato.

Para nós, professores orientadores, isso não apenas qualifica a orientação do ESE, como também potencializa a colaboração no processo ensino-aprendizagem com o estagiário. A assincronia nas postagens do referido par de atividades na wiki do Moodle e desenvolvimento do ESE na educação profissional faz com que o mesmo aconteça sem orientação e colaboração e, conseqüentemente, sem a necessária interação dialógico-problematizadora entre professor orientador e estagiário.

b) Implementação das ações

Nossas orientações são tematizadas pelas unidades temáticas de ESE. Determinamos, ao longo do tempo didático do ESE, objetos de conhecimento do diálogo teórico-prático, para que o estagiário seja orientado por teorias-guia fundamentais, referenciais dos processos autorreflexivo e reflexivo. Em outras palavras, procuramos orientar o estagiário de que os referenciais teóricos do ESE são os conhecimentos científicos-tecnológicos da área educacional (conhecimentos pedagógicos de conteúdo e o geral). Desta forma, buscamos, processualmente, via mediação tecnológica educacional em rede, não deixar que o estagiário se movimente na prática escolar básica, apenas com os referenciais dos conhecimentos práticos da docência ou dos conteúdos específicos (ANGOTTI; DE BASTOS, 2008).

c) Recolhimento dos dados

Cabe-nos esclarecer que, no contexto da pesquisa-ação educacional, os dados são produzidos e não apenas obtidos por observação,

ainda que esta seja participante. Desta forma, sugerimos ao estagiário orientações didático-metodológicas para a elaboração do par planejamento-relato. A seguir, apresentamos sugestão didático-metodológica oferecida ao estagiário, para o par planejamento-relato, com o intuito de mobilizar a interação dialógico-problematizadora no ESE.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO III

SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO DE AULA SEGUNDO OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS¹

Procedimentos Metodológicos: Para implementar o processo educacional no ensino organizamos nossa ação docente em três etapas distintas, que geram e sustentam o diálogo de forma problematizadora em torno de situações-problema. As etapas são: 1- Desafio inicial (DI): faz-se um recorte temático que é definido previamente pelo professor e se apresenta como um problema para o estudante resolver; 2- Melhor Solução Escolar do Momento (MSEM): neste momento problematizamos com os estudantes os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e disponíveis, sempre relacionando com a problematização inicial. Desta forma, prioriza-se os limites e contradições explicitadas pelas visões de mundo dos estudantes com os conhecimentos escolares, procurando superar as “situações-limite” identificadas na primeira etapa; 3- Desafio mais Amplo (DA): propomos para os estudantes, um novo problema, relacionado com o inicial, mas agora na sua resolução o estudante precisa considerar os conhecimentos estudados na segunda etapa. Assim, este momento está associado a avaliação processual da aprendizagem (na bibliografia citada em nota de rodapé apresentamos exemplos de planejamentos de aulas segundo esta organização)

Professor Supervisor:

Professor Estagiário:

Objetivos: Descrever os objetivos

Tempo Didático: tempo total de aula

Planejamento:

(tempo em minutos) – Desafio Inicial:

escreva aqui um desafio (problema ou situação-problema) em torno do tema que será trabalhado no segundo momento da aula

(tempo em minutos) – Melhor Solução Escolar no Momento:

Citar/listar os conteúdos que serão trabalhados durante este tempo

(tempo em minutos) - Desafio mais Amplo

Elaborar uma atividade (problema) para ser realizado ainda em aula
Tarefa extraclasse – escreva aqui uma atividade (problema) para ser resolvido em casa.

Bibliografias:

Citar as referências utilizadas para o desenvolvimento da aula
LABEGG, Ilse e DE BASTOS, Fábio da Purificação. Fundamentos para uma prática de ensino-investigativa em Ciências Naturais e suas tecnologias: Exemplar de uma experiência em séries iniciais. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 4 No 3 (2005). Disponível em <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen4/ART7_Vol4_N3.pdf >

SUGESTÃO DE RELATO DA AULA Nº__IMPLEMENTADA, TENDO EM VISTA O RESPECTIVO PLANEJAMENTO

(tempo em minutos que gastou no Desafio Inicial):

Descreva aqui como aconteceu o desafio (problema ou situação-problema) em torno do tema trabalhado no primeiro momento da aula (máximo três linhas).

(tempo em minutos que gastou na Melhor Solução Escolar no Momento):

Descreva como os conteúdos foram ensinados-aprendidos (máximo cinco linhas).

(tempo em minutos que gastou no Desafio mais Amplo):

Descreva como a atividade (problema) foi realizada com os estudantes em aula (máximo três linhas).

Tarefa extraclasse – escreva aqui como foi a orientação da atividade (problema) para ser resolvida em casa (máximo três linhas).

Ressaltamos a conexão entre o par planejamento-relato na modelagem proposta da referida sugestão. Isso se deve à inseparabilidade destas duas etapas produtivas do ciclo-espiralado da pesquisa-ação, composto por planejamento, ação (aula), relato (oriundo da observação) e avaliação (reflexiva com o professor orientador).

Somos incisivos com o estagiário, da necessidade da interação dialógica, ao pautarmos o ESE pelo movimento prospectivo (planejamento e avaliação reflexiva, ambos sob nossa orientação) e retrospectivo (aula e relato da mesma, ambas sob responsabilidade do estagiário) (CARR e KEMMIS, 1986). Nos esforçamos para que compreenda ser indispensável compartilhar o par planejamento-relato, de forma intercalada com as aulas, para que, de fato, a orientação universitária possa ser produtiva para o ESE, visando o desenvolvimento profissional docente.

Reflexão e avaliação

a) Análise das informações

Os dois pontos analíticos de destaque ao longo destes anos de trabalho de orientação do ESE mediado por tecnologias educacionais em rede foram:

1) o estagiário tem demonstrado boa compreensão sobre o processo de orientação (isso não significa que a colaboração no ESE tenha atingido o patamar esperado) e participado ativamente do desafio proposto em torno da preocupação temática (sempre compartilhada com o mesmo no início do semestre letivo);

2) a interação (professor orientador/estagiário) dialógico-problematizadora, mediada por tecnologias educacionais em rede, já está bem mais produtiva, mas a solução ainda precisa romper situações-limite para ser admitida como a esperada (ou seja, requer atos-limite que podem ser incrementados, concomitantemente com o desenvolvimento do ferramental colaborativo do Moodle como inédito-viável) (FREIRE, 1967). Lembramos que a referida tecnologia educacional em rede é um software livre e, portanto, está sempre em desenvolvimento pela comunidade internacional (STALLMAN, 2010).

Sinteticamente, podemos afirmar que esses dois destaques analíticos ilustram o caráter dialógico-problematizador da referida pesquisa-ação e fortalecem a esfera argumentativa de que o componente científico-tecnológico é essencial para a compreensão e inovação no âmbito do ESE, com orientação crítica e emancipatória (CARR e KEMMIS, 1986). A explicação desse bom resultado no campo do ESE mediado por tecnologias educacionais em rede pode estar centrado em dois aspectos: 1º – desenvolvimento de atividades de estudo abertas com operações bem explicitadas no processo de orientação (DAVIDOV, 1988) e 2º – docência orientadora na perspectiva colaborativa, o que, na prática, implica em disponibilizar mediações para as interações e interatividades com o intuito de mobilizar a produtividade do ESE (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2003).

b) Exposição dos dados

O fato da preocupação temática deste trabalho ser multidisciplinar e voltada para a formação inicial e aberta de professores de várias áreas do conhecimento para a educação profissional ainda não tem gerado boa interação dialógico-problematizadora com nossos pares no espaço universitário. Mesmo considerando escalabilidade e qualidade dos resultados de pesquisa educacional, muitos professores orientadores não percebem o potencial das tecnologias educacionais em rede, em especial das ferramentas colaborativas, como a wiki do Moodle, para a mediação das orientações abertas do ESE.

Temos utilizado os resultados produzidos pelo nosso grupo de trabalho para analisar, especificamente, a produtividade colaborativa mediada pelas referidas tecnologias educacionais em rede. Contudo, mesmo tendo-os como objeto de diálogo, validador de resultados, boa parte dos professores orientadores ainda encontra dificuldade para argumentar racionalmente (ABEGG; DE BASTOS, 2015a ; ABEGG; DE BASTOS, 2015b).

c) Interpretação e Integração de resultados: reflexão

O ponto forte de nossa interpretação dos dados, efetivamente, está centrado na escolha desta preocupação problemática. Ou seja, a orientação universitária aberta do ESE é um dos maiores desafios do ensino superior na UAB. Contudo, a produção escrita e oral do estagiário sinaliza que a situação-limite, colocada por muitos, transformou-se em atos-limite.

Esses dados, no campo dos planejamentos, relatos de aula, análise crítica e relatório final de ESE, apontam que o estagiário transformou o potencial das tecnologias educacionais em rede em cinética produtiva no escopo dialógico-problematizador. Contextualizados por situações-problema do mundo da educação profissional, circunscritas por temas atuais de sua área do conhecimento, atuamos na realidade concreta do ESE conforme as orientações compartilhadas telematicamente.

Mesmo assim, nossa reflexão deliberativa é que temas atuais e contemporâneos, em especial sobre o potencial das tecnologias educacionais em rede livres e abertas, ainda precisam ser mais problematizados de forma prioritária no processo de formação inicial e aberta dos professores. Isso, de certa forma, atualizaria também os contornos e objetos do diálogo-problematizador em torno da profissionalização docente almejada, além de valorizar o componente da orientação do ESE (CARR e KEMMIS, 1986).

d) Explicitação dos procedimentos utilizados para garantir a validação ou credibilidade das análises e interpretação dos dados

Conforme mencionamos acima, validamos os resultados desta pesquisa-ação ao longo do ESE com o estagiário, através da interação dialógico-problematizadora na ferramenta wiki do Moodle. Isso não tem sido tão intensamente praticado com nossos pares universitários ao longo do mesmo tempo didático. Talvez, isso se deva ao fato de que nem todos os professores orientadores atuem mediados pela referida tecnologia educacional em rede no âmbito presencial. Ou seja, esta mediação ocorre apenas no âmbito da UAB.

Na nossa visão de pesquisadores educacionais, isso não chega a colocar em risco a credibilidade dos métodos e técnicas, nem muito menos dos instrumentos, análise, interpretação e crítica realizada. Ao invés disso, coloca como desafio gerador implementar estratégias com nossos pares para dialogar sobre impacto, potencial inovador, entre outros aspectos, das referidas tecnologias educacionais, no escopo da formação inicial e aberta de professores e, principalmente, nas ações de orientações de ESE.

Por fim, destacamos, nesta etapa do trabalho, que de trata da garantia da validação e credibilidade da pesquisa-ação em ESE, a estratégia didático-metodológica de iniciar e finalizar o semestre letivo com pesquisas de avaliação sobre expectativas e experiência efetiva, do pro-

cesso de ensino-aprendizagem (TAYLOR E MAOR, 2000). De posse desses resultados oriundos de pesquisa tipo survey, orientamos cada vez mais o ESE pelas categorias de análise colaborativas, tais como interação, interatividade, apoio dos professores (orientador e supervisor) e colegas, pela compreensão do que está sendo feito no grupo.

Considerações finais

a) Conclusões ou reflexões acerca dos efeitos das ações nas práticas pessoais, profissionais e sócio-educacionais

Em nossa percepção, os efeitos da orientação no ESE foram significativamente impactantes para o estagiário e para nós. Isso porque assumimos que a prática docente precisaria ser dialógico-problematizadora, tanto no âmbito da educação profissional, da educação básica, quanto no da universidade.

Contudo, ressaltamos que as referidas interações são de naturezas diferentes, presencial e a distância, respectivamente. Além disso, na educação profissional básica, o estagiário tem como objeto do diálogo o conhecimento do conteúdo específico, com o qual interatua desde seu curso de graduação. Por outro lado, no processo de orientação do ESE, o estagiário dialoga com o orientador, mediado mais pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, com o qual ele teve seu primeiro contato apenas no curso de formação inicial de professores.

Desta perspectiva, mesmo atuando em duas modalidades educacionais e, em dois contextos educacionais muito diferentes da escolaridade brasileira, concluímos que obtivemos êxito satisfatório, embora ainda abaixo do esperado, no efeito gerador desejado nas práticas do estagiário. Práticas como discente de ESE, sob nossa orientação e como docente estagiário supervisionado na educação profissional básica.

No escopo dos conhecimentos referidos acima, ou seja, do conteúdo específico, pedagógico de conteúdo e pedagógico geral (Shulman, 1987), o processo foi orientado, epistemologicamente, tensionando temáticas relevantes e opacizadas pelo cotidiano vivido no mundo técnico-profissional. Se, por um lado, ganhou em formação o estagiário, por outro, ganhamos nós culturalmente como comunidade universitária, que muitas vezes não impacta educacionalmente a vida em sociedade.

b) Efeitos formativos nas pessoas envolvidas no processo

Determinar com precisão os efeitos formativos no escopo escolar-profissional do estagiário, é tarefa para mais tempo e, consequentemente, mais ciclos-espiralados de pesquisa-ação. Contudo, pelas evidências produtivas coletadas e analisadas, podemos inferir sobre a escala de impacto na sua futura vida profissional.

Em termos conclusivos, afirmamos enfaticamente que a interação colaborativa-orientadora no ESE muda a prática do estagiário, embora nem sempre o mesmo perceba isso. Dito de outra forma, a vivência do ESE neste modo de produção construído por nós na wiki do Moodle gera efeitos formativos não só no estagiário, mas também na sua prática docente na educação profissional básica, conduzida a distância pelo professor orientador. Além disso, percebemos um desenvolvimento da fluência tecnológica (tanto prática quanto emancipatória) dos estagiários, uma vez que esta é condição para a implementação do trabalho mediado pelas tecnologias educacionais em rede.

c) Apontamentos científicos-tecnológicos sobre novos conhecimentos gerados

Destacamos dois apontamentos científicos-tecnológicos do presente trabalho: 1º – a solução didático-metodológica da orientação a distância de ESE na wiki do Moodle, explicitada tecnologicamente para o estagiário desde o início do processo e 2º – a compreensão pelo estagiário da natureza da tecnologia educacional em rede, mediadora-chave do ESE, que possibilitou a interação colaborativa e dialógico-problematizadora da produtividade.

Esses dois apontamentos não apenas representam uma inovação, como também são os responsáveis pela sustentabilidade da interação estagiário-orientador. Além disso, muitas vezes, são os componentes geradores de formação continuada do estagiário, principalmente no nível do mestrado profissional, no escopo do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional em Rede, da instituição formadora.

d) Novo Planejamento de Problemas e Novas Propostas de Ações

Normalmente, os resultados de pesquisa-ação educacional geram novos problemas ou reelaboração dos mesmos. Em nosso caso, tendo

como protótipo didático a organização hipermidiática da wiki do Moodle para a produtividade no ESE, reorganizamos a preocupação temática, considerando a formação básica do estagiário nas grandes áreas do conhecimento.

Dito de outra forma, acreditamos ser um componente prioritário no processo de orientação do ESE a problematização do conhecimento do conteúdo específico, em especial, ao longo das etapas de elaboração do projeto de ensino e planejamento das aulas. Logo, nos próximos empreendimentos de pesquisa-ação, tematizados pela orientação do ESE mediado por tecnologia educacional em rede, centraremos esforços investigativos na organização didático-metodológica da produtividade cognoscente-específica do estagiário.

Referências

ABEGG, I.; DE BASTOS, F. P. **Estágio Supervisionado de Ensino mediado pelo wiki do Moodle**. 2015a. (Relatório de pesquisa). Fapergs, Edital 001/2013 – PQG.

ABEGG, I.; DE BASTOS, F. P. **Estágio supervisionado de ensino mediado por ambiente hipermídia virtual de ensino-aprendizagem**. In: BUSSARELLO, R. I.; BIEGING, P. B.; ULBRIGHT, V. R. (Org.). Sobre educação e tecnologia: processos e aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015b, v. 1, p. 132-149.

ABEGG, I; et Al. **Aprendizagem Colaborativa em rede mediada pelo wiki do Moodle**. Publicação: [WIE] XV: 2009b jul. 22-24: Bento Gonçalves-RS.

ABEGG, I. **Produção Colaborativa e Diálogo-Problemizador Mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação Livres**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANGOTTI, J. A.; DE BASTOS, F. P. **Metodologia e prática do ensino de física I e II**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008.

ABEGG, I. et Al. **Estágio Supervisionado de Ensino Mediado pelo Wiki do Moodle**. Painel apresentado na 28ª Jornada Acadêmica Integrada (JAI). Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

BRAVO, M. EISMAN, L. B. **Investigación Educativa**. Ediciones Alfar, Sevilla, 1994.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming Critical: education, knowledge and action research**. London, Brighton: Falmer Press, 1986.

DAVIDOV, V. **Investigación psicológica experimental y teórica**. Editora Progreso, Moscou, 1988.

DOUGIAMAS, M.; TAYLOR, P. C. **Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System**. Proceedings of the EDMEDIA. Conference, Honolulu, Hawaii, 2003.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA K. P. (2011). O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na formação de professores**. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

OCDE; JUNTA DE EXTREMADURA. **El Conocimiento Libre y Los Recursos Educativos Abiertos**. Espanha, 2008.

SILVA, A. V. **Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica**. Revista Espaço Acadêmico, Nº 73, Mensal, Ano VII. Online.

SILVA, M. **Interatividade: uma mudança fundamental do esquema clássico da comunicação**. In: COMPÓS: Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 9., 2002, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: PUCRS, 2002. p.125-138.

SILVA, A. V. (2007). **Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura: Momentos de Vivência da Profissão Professor nas Escolas de Educação Básica**. Revista Espaço Acadêmico No 73, Mensal,-Ano VII. Online.

STALLMAN R. M. **Free Software, Free Society: Selected Essays**. Free Software Foundation, Inc. Boston, USA, 2010.

TAPSCOT, D.; WILLIAMS, A. D. (2007). **Wikinomics: como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

SCHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform**. Harvard Educational. Review n. 1, vol 57, 1987, p. 1-22.

TAYLOR, P.; MAOR, D. (2000). Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist On-Line Learning Environment Survey. In: HERRMANN, A.; KULSKI, M. M. (Eds.). **Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum**, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology, 2000.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Capes, Brasília: Distrito Federal, 2006. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acessado em 15 ago. 2016.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Brasília: Distrito Federal, 2014.

Aprendizagem, avaliação e planejamento na educação a distância

JOBER KEITEL

Resumo: O presente artigo tem por objetivo investigar e refletir estratégias de Ensino a Distância, aprendizagem e avaliação e como o tutor deve buscar caminhos dentro de perspectivas para um planejamento flexível e capaz de direcionar as demandas ao encontro da aprendizagem. Sendo assim, é imprescindível descrever as principais funções do tutor, como ocorre a avaliação dentro de um planejamento coerente, quer seja formativo ou somativo quanto à avaliação, assim como instrumentos e metodologias a serem utilizados no ambiente virtual. Tais reflexões e investigações buscam aporte teórico em autores como Luckesi (2002), Vasconcelos (1995), Munari (2010), Landim (1997), dentre outros. De forma enfática, se diz que os recursos utilizados pelo tutor, bem como a avaliação, devem ser elaborados de forma contextualizada, para tanto é necessário competência e habilidades do tutor para uma prática sólida e dinâmica na mediação do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino a Distância. Planejamento. Aprendizagem. Tutor. Avaliação.

Introdução

São notáveis os avanços nos sistemas de comunicação, bem como o surgimento de novas tecnologias. Nesse enfoque, estabeleceu-se um sistema de educação a distância no Brasil através do uso de novas tecnologias. A modalidade a distância traz diversas possibilidades, desde uma atualização profissional à oportunidade de estudos a muitos que não teriam a possibilidade de fazê-lo sem o uso do ensino a distância.

Percebe-se, tanto na linguagem das pessoas, quanto em pesquisas, que a cada ano o EaD cresce mais, devido a variadas circunstâncias que perpassam a velocidade da internet, que com o passar dos anos tornou-se de banda larga, possibilitando acesso rápido, assistir vídeo-aulas, entre outros. Há uma geração que cresce em meio ao mundo digital e já está familiarizada com as redes virtuais, entretanto não é só este público que utiliza o ensino a distância para uma formação e sim diversos alunos, por questões diferenciadas, estudam a distância, das quais algumas serão também abordadas neste artigo.

A oportunidade de realizar cursos a distância torna possíveis capacitações e formações através de um aprendizado desvinculado, de certa forma, do ensino dito tradicional, haja vista que é uma diferente forma (online) de aprendizagem, que se dá em momentos e espaços mais oportunos aos educandos.

A aprendizagem, o ensino a distância, o tutor e a avaliação mesclam-se para acontecer o processo educativo, o tutor e o professor atuam com base em planejamento e deste faz parte a avaliação. Através dela, o professor diagnostica o processo de aprendizagem dos educandos e, se necessário, modifica a metodologia de ensino, o tutor detém-se em prestar esclarecimentos e dúvidas, está mais “próximo” ao educando, portanto, tem papel fundamental no auxílio à aprendizagem.

Isso tudo já se tornou realidade concreta em ambientes virtuais, ou seja, cada vez mais há o desenvolvimento educacional em projetos, estudos relacionados à EaD, quer sejam as necessidades: tempo, mercado, atualização profissional. No entanto, a EaD deve vir fomentada de reflexões sobre sua teoria e prática. É importante estudar suas características, suas potencialidades e de certa forma, até mesmos suas limitações diante outras formas de ensino, nesse caso, o ensino presencial, já que é evidente que alunos e até mesmo professores se equivocam sobre o assunto aqui abordado.

Este artigo aborda de forma objetiva alguns conceitos básicos sobre temas importantes relacionados à educação a distância. Neste trabalho, apresenta-se reflexões sobre estratégias na EaD, perpassando o planejamento, o papel do tutor e metodologias de ensino.

Tutoria a distância

Já foi dito sobre a mescla das palavras-chave na construção do processo educativo, mas é cabível pormenorizar o papel do tutor a distância. Foi explanado sobre os avanços tecnológicos, porém a introdução de novas tecnologias não é o suficiente: o professor tutor, personagem de suma importância para a efetividade da aprendizagem e organização do EAD, também precisa ter seu papel discutido.

Para Morin (2000) citado por Martins (2002: 27):

À medida que o sujeito atua em seu meio, vai se criando uma rede de interações, formada por um conjunto de articulações entre teorias, conceitos, crenças e ideias em contínuo processo de elaboração, no qual não há um só conceito ou entidade fundamental.

Todos os recursos que estão no Moodle devem facilitar o monitoramento da tutoria, porém esta deve ocorrer da forma mais adequada possível. Para tanto, é imprescindível que o tutor analise metodicamente as atividades realizadas pelos educandos no meio eletrônico pois, dessa forma, conseguirá identificar possíveis dificuldades dos estudantes em relação à aprendizagem de determinados conteúdos e, assim, trazer condições de proporcionar situações que potencializem o aprendizado.

A aprendizagem e a “ensinagem” estão extremamente relacionadas, o tutor deve ser muito responsável para a condição do processo educativo. Ele deve ajudar a construir o conhecimento e a autonomia de seus educandos através de uma forma contextualizada, com efeito, Souza (1995: 170-171) afirma:

O grande problema que acho que enfrentamos não é evidentemente o como avaliar, mas sim o como ensinar. Quanto mais apuro meus procedimentos de avaliação, mais consigo desenvolver hipóteses sobre dificuldades dos alunos, processos de ensino, modelos de aprendizagem e aspectos que devo aperfeiçoar em minha formação de professora [...] avaliar

exige um profundo estudo sobre aprendizagens e uma postura política comprometida com o processo de transformação social. A grande questão então que se coloca para nós professores, hoje, não é como avaliar mas sim por que o aluno não está aprendendo. Por que determinado aluno vai bem e outro não? Qual método foi mais adequado nesta classe? Quais procedimentos têm promovido melhores aprendizagens?

O que fica claro é que o tutor deve estar consciente de sua função em tempo integral, pois não basta apenas estar presente na avaliação e sim sempre, com um planejamento que esteja de acordo e que a aprendizagem aconteça e caso não ocorra tenha possibilidades de trabalhar as dificuldades dos alunos, deve formar demonstrando suas habilidades, comprometimento e conhecimento acerca de seu trabalho.

O tutor deve fomentar e motivar uma postura diferenciada do aluno. No sentido dessa postura ter disciplina, ou seja, responsabilidade para adquirir habilidades e competências de sua produção intelectual diante das leituras, vídeos, diálogos, postagens e participações na plataforma de ensino. O papel do tutor é um desafio contínuo, pois o educando deve ter autonomia, criatividade diante de tantas “imposições” de temas de aprendizagem. Em suas observações, Silva (2003: 56) dá ênfase a três perspectivas de grande importância para que de fato a interação no meio virtual ocorra:

- Participação colaborativa: participar não é apenas responder “sim” ou “não”, prestar contas ou escolher uma opção dada, significa intervenção na mensagem como co-criação da emissão e da recepção;
- Bidirecionalidade e dialógica: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, os dois polos codificam e decodificam;
- Conexões em teias abertas: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.

Dessas três perspectivas apontadas, nenhuma é mais ou menos importante, as três devem ser observadas unidas para que o êxito da interação de fato se estabeleça. O que fica claro nas três perspectivas é que tudo deve ser lido, comentado, repensado, caso necessário, a participação deve ser consciente e coerente para o estabelecimento da aprendizagem, sobretudo para realmente existir o diálogo dentro do ambiente virtual, dessa forma incorre-se também na autonomia e disciplina antes citada.

O tutor na EaD é de suma importância no processo como um todo, pois é ele quem fará a orientação aos alunos, tanto quanto em suas dificuldades, quanto em seus questionamentos. Para tanto, é imprescindível que conheça e saiba manejar com habilidade os recursos virtuais e as ferramentas que os computadores oferecem, assim como compreender a área do conhecimento do curso em questão, isto é, deve ter formação na área.

A tutoria em EaD requer capacidades e habilidades do tutor, há uma lista que vai desde o domínio básico da informática até os valores humanos. Ou seja, o papel de tutoria é complexo e ao mesmo tempo deve ser feito de forma simples, no sentido que deve ser um trabalho de atitude que permeie os campos da cooperação e tolerância no espaço virtual.

A avaliação da aprendizagem

Aprendizagem e avaliação são dois elementos de suma importância dentro do planejamento da prática pedagógica e didática, saber o como irá avaliar é imprescindível no planejamento, ou seja, para dessa forma poder planejar e executar. Avaliar faz parte, isto é, soma-se à metodologia, aos conteúdos, aos objetivos para formar um planejamento adequado.

É necessário organizar métodos com o intuito de chegar aos objetivos, isto é, planejamento. Na EAD, é necessário ir além disso, haja vista nem todos estão (online) ao mesmo tempo, todos estão em lugares diferentes, o professor nem sempre está “presente”. Indubitavelmente, são necessários acordos para a organização de horários pré-estabelecidos para possíveis debates, conversas, enfim estar “presente” no ambiente virtual. Segundo Alberto Munari sobre a obra de Piaget (2010: 23):

Em particular, o postulado básico da psicoepistemologia genética, segundo o qual a explicação de todo fenômeno, seja físico, psicológico ou social, é buscar em sua própria gênese e não alhures, contribuiu para dar um novo papel à dimensão histórica, tanto na prática pedagógica como na reflexão sobre a educação. Toda teoria, todo conceito, todo objeto criado pelo homem foi anteriormente uma estratégia, uma ação, um gesto. Deste postulado básico nasce, então, uma nova norma pedagógica: se para aprender bem é necessário compreender bem, para compreender bem é preciso reconstruir, por si mesmo, não tanto o conceito ou objeto de que se trate, mas o percurso que levou do gesto inicial a esse conceito ou a esse objeto. Além disso, este princípio pode aplicar-se tanto ao objeto do

conhecimento como ao sujeito que conhece: daí a necessidade de desenvolver paralelamente a toda aprendizagem uma metarreflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Planejar, refletir sobre, “replanejar”, isto é, faz-se este neologismo com o intuito de dizer que é necessário ter um planejamento um tanto quanto flexível que dá subsídios à avaliação dos resultados, pode-se destacar:

- a) Trabalhar com previsibilidade;
- b) Avaliar de forma coerente às propostas e objetivos;
- c) Trabalhar de forma dinâmica buscando uma interação prazerosa.

Tratou-se sobre planejar e avaliar de forma coerente, mas o que é planejar no meio educacional: Segundo Vasconcelos (2000: 79), é “[...] antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.” Planejar no EAD é desafio grande e, para isso, se necessita de questões norteadoras:

- a) Público-alvo do planejamento?
- b) Objetivos do planejamento?
- c) Flexibilidade do planejamento?
- d) Metodologias possíveis dentro do planejamento?
- e) Como se dará a avaliação?

Tudo isso para o professor-tutor executar sua atividade com maior segurança, ou seja, só acontecerá aprendizagem com um planejamento e avaliação coerentes. Falou-se em flexibilidade, dessa forma, traz-se Vasconcelos (2000: 159):

Estamos aqui correndo o risco de duas tentações extremas: de um lado, o planejamento se tornar o tirano da ação, ou de outro, se tornar um simples registro, um jogo de palavras desligado da prática efetiva do professor.

Observa-se que no planejar há dois riscos: de tornar o planejamento dono da ação ou torná-lo flexível demais a ponto de perder a direção. Logo depois dessa assertiva, Vasconcelos (2000: 159) é ainda mais pontual:

Precisamos distinguir a flexibilidade de frouxidão: é certo que o projeto não pode se tornar uma camisa de força, obrigando o professor a realizá-lo mesmo que as circunstâncias tenham mudado radicalmente, mas isto também não pode significar que por qualquer coisa o professor estará desprezando o que foi planejado.

Vasconcelos diz que o planejamento não deve ser uma camisa de força, algo que prende, o professor deve compreender o que flexionar dentro da aula, pois os alunos não são estáticos, de acordo com o andamento, o planejamento pode e deve ser modificado sim, pois em algum momento o planejamento não dará conta de certa relação para com os educandos e ambiente (nesse caso virtual).

A avaliação também é um instrumento que motiva o aluno, pois não basta só medi-lo, mensurá-lo, haja vista é também o desenvolvimento positivo do aluno, pois este deve perceber o que é difícil para si e assim superar-se.

Por outro lado, é uma ferramenta para o tutor fazer uma análise de seus trabalhos, mensurando suas potencialidades, avanços e suas dificuldades.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 2002: 85).

Segundo Luckesi, tudo deve estar ligado a uma base teórica para, dessa forma, ser delineada de maneira clara e objetiva e assim chegar onde fora planejada.

Modelos de Avaliação

Busca-se aporte em uma visão construtivista, dessa maneira há duas ocorrências gerais, a somativa e a formativa. Segundo Luckesi (2002), avaliar não é verificar, vai além do configurar o objeto, é exigido o que fazer com ele. Verificar é algo “estático”; por outro lado, a avaliação é dinâmica. Ainda sobre avaliação, segundo Vasconcelos (1995: 37):

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais é, certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada.

Depois de citar referências teóricas para ter o aporte referenciado no primeiro parágrafo, observa-se que sim, o planejamento deve permear essas questões, ou seja, partir do que o aluno sabe, obviamente uns saberão mais do que os outros, por isso é preciso “prever” formas de recuperar, de exames, enfim todas as maneiras que o ambiente virtual proporcionará ao aluno.

De forma sintética, a avaliação somativa é aquela feita ao final de determinado período para verificar os conhecimentos do aluno. A avaliação formativa verifica os conhecimentos em cada etapa, dando maior possibilidade ao aluno de aprendizagem e qualificação da sua aprendizagem.

Dentro dessas perspectivas, trazer-se-á algumas metodologias e instrumentos que podem e devem ser utilizados dentro do ambiente virtual somando: tutor, planejamento, avaliação e aprendizagem no ensino a distância, os meios instrumentais mais utilizados no ensino a distância classificam-se em: chats, fóruns, provas, portfólio, artigos, dentre outros, dependendo do conteúdo abordado no ambiente virtual. Descrever-se-á seus conceitos, bem como será feita uma reflexão sobre sua sistematização e utilização dentro das perspectivas de ensino a distância:

a) Prova – A mais antiga e comum ferramenta de avaliação, tanto no presencial, quanto no ensino a distância. Quanto ao estudo a distância: pode ser de (v) ou (f), isto é, verdadeiro ou falso; pode ser de múltiplas escolhas; pode ser dissertativa, com respostas curtas e precisas ou mais elaboradas, dentre outras. O tutor é que deverá escolher de acordo com seu planejamento e conteúdo, enfim, qual habilidade e competência o aluno deverá ter alcançado ao término de uma etapa.

b) Produções textuais – Delimita-se quantidade de linhas, parágrafos, argumentos, enfim, o professor tem bastante liberdade nessa forma de avaliação, pois é ele quem irá ditar as regras de como a produção deve ser feita, desde o tema a todas as formas que o conteúdo deste texto deve ter.

c) Artigo – É um texto científico, geralmente elaborado ao final de uma disciplina, que tem por finalidade relatar resultados originais, estes calçados na pesquisa, o artigo pode ser publicado em revistas, jornais ou em sites para este fim.

d) Monografia – É uma dissertação, assim como o artigo, de caráter científico, que geralmente é apresentada ao término de uma graduação, ou pós-graduação. A monografia pode ser dividida em duas partes: lato e estrito. Esta referente a uma tese em si; a outra, é um material científico de primeira mão, mas que não necessariamente seja uma tese.

e) Fórum – Ambiente próprio ao debate, os educandos comentam a opinião dos colegas, assim como elaboram suas próprias acerca da questão em voga. O tutor irá avaliá-los observando a coesão e a coerência, bem como outros “contratos” elaborados previamente antes da participação no fórum, que podem ser mínimo de linhas, citação da fonte, paráfrase, dentre outras.

f) Portfólio – É uma coletânea de trabalhos feitos ao longo de certo período, ali fica claro o desenvolvimento do aluno, pois são suas produções e o “andamento” de certos conteúdos que serão ali colocados dentro das perspectivas do aluno.

Atividade em grupo – O tutor tem bastante autonomia, pois pode pedir para gravar vídeos e postá-los no youtube, obviamente com tutoriais de como fazê-lo, caso os alunos ainda não saibam fazê-lo, pode delimitar tarefas aos participantes do grupo, tal como na produção de um texto coletivo, entre tantas outras formas de trabalhar de forma coletiva.

Há outras inúmeras formas de avaliar, é possível também mesclar formas de avaliação. Cabe ao planejamento dar conta disso ou, como já dito, ser flexível para poder adaptar certas avaliações ao contexto que se organiza através do tempo dentro de determinado assunto do curso.

Considerações Finais

Avaliar é algo complexo, mas faz parte do dia a dia de todos. No ensino a distância, indubitavelmente, tal processo deve ser buscado através de escolhas coerentes com as propostas da disciplina ou curso.

Em tal processo, cabe aos que ali estão envolvidos avaliarem seus alunos e daí observar se suas escolhas, seu planejamento está de acordo, se é coerente e se é suficiente com a proposta do curso.

O que fica evidente é que a avaliação no ensino a distância deve ter como premissa um organizado e qualificado planejamento, o tutor deve ter competências necessárias para poder assim mediar, avaliar, refletir e, sobretudo, “modificar” o decorrer da proposta, haja vista tenha sido elaborado um planejamento com devida flexibilidade.

Referências

LANDIM, C. M. M. P. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s. n., 1997.

SALA de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. 2003b. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272e.htm>> Acesso em: Acesso em: 13 jul. 2016.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Coleção Educadores MEC, 2010.

SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

VASCONCELLOS, C. S: Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. Cadernos Libertad-1. São Paulo, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995

Formação docente para estudantes de pós-graduação com metodologias ativas de aprendizagem: um relato de experiência

ROSÂNGELA MARION DA SILVA
FRANCINE CASSOL PRESTES
ALEXA PUPIARA FLORES COELHO
DENISE DE OLIVEIRA VEDOOTTO
MARIA DENISE SCHIMITH
CARMEM LÚCIA COLOMÉ BECK

Resumo: O objetivo deste relato de experiência é apresentar o desenvolvimento da disciplina “Formação docente tutorial com metodologias ativas de aprendizagem para a área da saúde”. Participaram 14 estudantes, com orientação de 3 docentes. A disciplina ocorreu em 2015 e foi planejada e conduzida por meio do uso de ferramentas como processamento de situação-problema, de relatos de prática com elaboração de questões de aprendizagem, construção de sínteses interpretativas e elaboração do portfólio reflexivo. A prática educativa coletiva favoreceu a reflexão, a socialização de conhecimentos e o fortalecimento das competências, constituindo-se em um espaço de construção e reconstrução de saberes, o que possibilitou transformar e inovar, articulando o pensar, o saber e o fazer em enfermagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Enfermagem. Educação Superior. Educação de Pós-Graduação.

Introdução

Contemporaneamente, observa-se um acelerado ritmo de produção de novos conhecimentos, tecnologias e facilidade de comunicação, o que tem possibilitado o acesso a uma maior quantidade de informações. A partir disso, observam-se contextos acadêmicos com processos mais interativos e dinâmicos, com maior autonomia dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem (ERDMANN, 2016).

As necessidades de ensino na atualidade requerem práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento profissional voltado para as dimensões éticas e humanísticas. Além disso, o estudante necessita desenvolver a capacidade de reflexão, análise crítica e atenção às necessidades da população. Assim, para além da aquisição de conhecimento cognitivo, há necessidade de utilizar esse conhecimento e outras habilidades para transformar as realidades (MESQUITA, MENESES; RAMOS, 2016).

Nessa direção, as abordagens pedagógicas com metodologias ativas de ensino-aprendizagem podem favorecer a atuação profissional em contextos complexos e que se transformam dinamicamente. A partir disso, considera-se essencial a utilização de metodologias de educação libertadoras que estimulem a autonomia, pró-atividade e o constante aprender a aprender (MITRE et al, 2008).

Dentre essas abordagens, destaca-se a metodologia da problematização que se constitui em uma alternativa metodológica que busca mediar a concepção de educação e a atuação pedagógica do professor. A metodologia possui respaldo na filosofia da práxis e na pedagogia libertadora/problematizadora e inspiração nos princípios do materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, a metodologia da problematização possui como finalidade preparar o estudante para a tomada de consciência dos contextos em que se insere, bem como instrumentalizá-lo para transformá-los e transformar-se de forma intencional (BERBEL, 1998).

Assumir que o estudante, e mesmo o profissional, nunca estarão definitivamente “prontos” pode gerar certa insegurança, porém é condizente com o contexto social atual o qual, além de dinâmico, se mostra complexo e multideterminado. Assim, desenvolver a capacidade de reflexão crítica e de “aprender a aprender” parece ser a melhor forma de promover uma atuação profissional, especialmente na área da saúde, que contemple as reais necessidades da população.

Formar um profissional crítico e reflexivo implica em instigá-lo e mobilizá-lo a inserir-se em um processo de (trans)formação por meio do envolvimento e corresponsabilização, em que se estimule o exercício da autonomia em todos os momentos de sua formação. Essa inserção pode ser potencializada por meio de mecanismos de problematização, atribuição de sentidos e (re)significação. Tais mecanismos favorecem a valorização e compartilhamento dos saberes prévios, a atribuição de novos sentidos, a construção do conhecimento, bem como a fundamentação e motivação para transformar realidades a partir da transformação das pessoas.

Na área da Enfermagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação mencionam a formação de profissionais com características generalistas, críticos-reflexivos qualificados para o exercício da profissão, capazes de conhecer e intervir sobre os problemas e situações de saúde/doença. Este profissional deve estar apto à resolução de problemas de saúde, tanto em nível individual como coletivo (CNE, 2001). Assim, como pensar na formação de profissionais com tais habilidades e competências?

Diante desse contexto, o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria (PPGEnf-UFSM) passou a ofertar a disciplina “Formação docente tutorial com metodologias ativas de aprendizagem para a área da saúde”. A disciplina teve como objetivos propiciar espaços de diálogo que estimulassem os estudantes a aprender a aprender, que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer (DELORS, 2012), o que contribui para a construção da autonomia e para o desenvolvimento de habilidades, favorecendo a atuação nos diferentes cenários da saúde e do ensino. Além disso, entende-se ser necessário desenvolver o aprendizado relativo à utilização de metodologias ativas de aprendizagem no processo de formação de profissionais da saúde, discutindo estratégias que integrem a gestão, o ensino, o serviço e o controle social no contexto da formação de profissionais da área da saúde. Outro objetivo foi oportunizar a reflexão sobre o processo avaliativo do estudante e do profissional da área da saúde na formação por competências.

A proposição da disciplina inspirou-se nos processos vivenciados por uma das docentes que participou da primeira turma do Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde como tutora e como orientadora de aprendizagem. Esta primeira oferta foi realizada numa parceria entre o

Ministério da Saúde, a Coordenação de Educação à Distância (EAD) da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fiocruz (ENSP) e a Rede Unida. Atualmente, o Curso de Ativação de Mudança é um dos cursos da Coordenação da EAD/ENSP no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/Capes.

Na proposta curricular do PPGEnf, a disciplina se associa às disciplinas de Docência Orientada I e II (ofertada para o Curso de Mestrado com 15 horas cada), Docência Orientada III e IV (ofertada para o Curso de Doutorado com 30 horas cada) e à disciplina de Referenciais teórico-metodológicos para a práxis da docência (Mestrado), todas obrigatórias para os cursos de Mestrado e de Doutorado.

Nesse relato, apresenta-se a descrição da experiência de docentes e estudantes do Programa de Pós-graduação em Enfermagem (PP-Genf) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na disciplina “Formação docente tutorial com metodologias ativas de aprendizagem para a área da saúde”, a qual utiliza metodologias ativas. Assim, pretende-se socializar esta experiência exitosa, que poderá ser reproduzida e adaptada a outros contextos.

Metodologia

Trata-se de um relato de experiência acerca do desenvolvimento de uma disciplina de formação docente, ofertada aos estudantes dos cursos de mestrado e doutorado do referido Programa, no segundo semestre de 2015. Além do relato, apresenta-se a análise reflexiva das práticas desenvolvidas, a partir de uma aproximação com estudos sobre a temática.

Três professoras do PPGEnf ministraram esta disciplina, sendo que uma possui mestrado na área da educação, outra é especialista ativadora e a terceira se encontrava em processo de formação neste curso de especialização.

Por ocasião da matrícula, o PPGEnf ofertou a disciplina de 45 horas (três créditos), em caráter optativo. A turma foi composta por 14 estudantes, sendo que seis eram doutorandos (primeiro e segundo ano) e oito cursavam o mestrado (primeiro ano).

Para implementação da disciplina, o referencial teórico utilizado foi a proposta metodológica do Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação de Profissionais de Saúde rea-

lizado desde 2005 e desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz (Fio-cruz), em parceria com o Ministério da Saúde, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Foram programadas 16 semanas de atividade, com dez encontros presenciais (três horas semanais cada) e seis momentos a distância, em geral de maneira intercalada, de forma que os estudantes tivessem tempo para realizar as atividades. Uma estratégia essencial foi oportunizar o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas, com o objetivo de estimular tanto a autonomia e construção individual quanto a interação, socialização e atribuição de novos significados em grupo.

Os recursos utilizados para a condução da disciplina foram a pactuação sobre a proposta, construção de relatos de prática, utilização de situações-problema com elaboração de sínteses individuais, avaliação ao final de cada encontro, construção de portfólio e instalação de avaliação ao término da disciplina.

A pactuação incluiu os “combinados” acerca do papel e postura dos docentes e estudantes na disciplina, horários de início e término dos encontros, importância da participação e presença de todos nos encontros, tendo em vista a construção coletiva. Além disso, a turma acordou com as docentes sobre a elaboração, prazos e avaliação das atividades propostas. Destaca-se que, em cada encontro, um estudante assumia o papel de moderador, um de relator e outro de auxiliar.

Como parte dos “combinados”, acordou-se que as eventuais ausências seriam comunicadas previamente ao grupo, sempre que possível. Além disso, o estudante que não pudesse comparecer necessitaria enviar sua síntese e relato de prática para ser lido pelo grupo durante o encontro (o estudante precisava refletir e responder a questão: como me fazer presente na minha ausência?). Também foi solicitado que os estudantes elaborassem um portfólio, no intuito de documentar e auxiliar na reflexão e avaliação de seu aprendizado durante o semestre letivo.

Tendo em vista os pressupostos das metodologias ativas, é importante relatar o planejamento e logística adotados para o desenvolvimento da disciplina. Assim, foi escolhida uma sala pertencente ao Departamento de Enfermagem da UFSM (local onde a disciplina foi idealizada). Esta sala possuía espaço adequado ao contingente dos estudantes, oferecendo conforto aos mesmos, fácil acesso e privacidade para as discussões. Nos encontros, todos os participantes (estudantes e docentes) se colocavam

em círculo, para que pudessem estabelecer contato visual uns com os outros e, ainda, de maneira que se mantivesse horizontalidade nos movimentos de fala e escuta. A condução da disciplina foi participativa; ou seja, o planejamento de cada aula, sua condução e posterior avaliação foram realizadas com a colaboração de todos os envolvidos.

Desenvolvimento da disciplina

No decorrer da disciplina, os principais temas problematizados foram: mudanças na formação superior dos profissionais da saúde na perspectiva da formação e do cuidado em saúde; integração ensino e serviço; formação em saúde e o uso de metodologias ativas de aprendizagem; formação por competências; currículo integrado e avaliação formativa.

O primeiro encontro foi organizado com o objetivo de acolher os estudantes, conhecer suas expectativas, apresentar a disciplina, bem como construir coletivamente os pactos de trabalho e convivência na direção dos objetivos a serem alcançados. Ainda foi possível refletir sobre alguns aspectos da formação dos profissionais da saúde, bem como o compromisso docente. Assim, considerando a necessidade de mudanças nesta área, os estudantes construíram individualmente e em tarjetas, o conceito de mudança, apresentaram ao grupo e em seguida o elaboraram coletivamente.

No segundo encontro, foi ofertado aos estudantes uma situação-problema (SP) proveniente do Caderno de situações-problema do Curso de Ativadores (com o título: E por falar em ser facilitador I...). O processamento da SP iniciava com uma tempestade de ideias, ou brainstorming, identificando os principais problemas, para que construíssem a questão de aprendizagem, a qual guiaria os estudantes na construção de novos significados e saberes que possibilitassem o desenvolvimento das competências desejadas. A questão de aprendizagem elaborada pelo grupo foi: “Como o facilitador pode mediar uma discussão utilizando metodologias ativas?”.

Nos demais encontros, houve a preocupação de que os mestrandos e doutorandos fossem capazes de elaborar questões de aprendizagem coletivamente acerca de situações práticas e, posteriormente, respondê-las. Esse movimento se deu por meio dos relatos de prática, que eram construídos individualmente para cada aula, sem identificação de autoria, sendo numerados e distribuídos a todos os integrantes

do grupo. Versavam em torno de uma problemática central ofertada pelas docentes, sendo que os estudantes poderiam relatar vivências no âmbito da prática do ensino e da assistência em saúde. Após a leitura individual, os estudantes elegiam o relato que melhor oferecesse elementos para discussão e problematização.

O relato de prática escolhido pelo grupo era lido novamente para que fossem elencados os conceitos e elementos-chaves para a elaboração da questão de aprendizagem. Assim, os estudantes construíam a questão de aprendizagem coletivamente, sendo posteriormente respondido de forma individual por meio de uma síntese em formato de texto ou representação gráfica (desenhos, colagem, cartazes, ilustrações, mapas conceituais, entre outros).

No encontro seguinte, todos os estudantes apresentavam a síntese individual em resposta à questão de aprendizagem e também relatavam o seu processo de construção. A partir disso, o grupo interagiu apontando convergências e elementos que se diferenciavam tanto no conteúdo quanto na elaboração das sínteses. Além da síntese, a cada encontro o estudante também construía um novo relato de prática para dar continuidade à proposta da disciplina.

Em um momento posterior à aula presencial, o relato de prática era discutido pelos estudantes por meio do recurso eletrônico Google Docs. Esta ferramenta online possibilita que diferentes usuários tenham acesso e possam editar, simultaneamente, um arquivo em formato compatível ao editor de textos Microsoft Word, pela internet. Assim, os estudantes contribuíam com as reflexões a distância, inserindo suas considerações acompanhadas pela sua identificação nominal no arquivo. Na Quadro 1, são apresentados alguns desdobramentos de questões de aprendizagem a partir dos relatos de prática:

Quadro 1 – Desdobramentos dos relatos de prática elaborados pelo grupo de estudantes em questões de aprendizagem por meio do recurso do Google Docs. Santa Maria, RS, Brasil. 2015.

Relatos de prática	Questões de aprendizagem
“Não avaliando para não problematizar” – relato de situação prática que simulava as dificuldades e desafios nos processos de avaliação no ensino superior em saúde.	“Quais estratégias de avaliação convergem com uma aprendizagem significativa e contribuem para uma avaliação coerente com o processo de ensino-aprendizagem?”
“Por que o treinamento não deu certo?” – relato de situação prática que simulava a construção de ações de educação continuada deslocada das necessidades do público-alvo.	“Como planejar ações de educação que possibilitem a problematização do processo de trabalho e que produzam impactos na assistência dos profissionais e na saúde da população?”
Relato de situação prática que simulava as dificuldades encontradas pelos docentes diante de interesse individuais, institucionais, políticos e financeiros nos diferentes modelos de ensino superior.	“Como mediar os diferentes interesses (individuais, institucionais e políticos) que perpassam o compromisso ético e social da prática docente, sem limitar/prejudicar a autonomia dos docentes na condução do processo de ensino-aprendizagem?”.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Chama-se a atenção para o fato de que os relatos de prática são um reflexo das trajetórias profissionais e pessoais dos próprios estudantes no ensino e na assistência e que foram discutidos durante os encontros e interpelados pelas teorias propostas na disciplina. Isso significa que o próprio processo de aprendizagem dos estudantes de mestrado e doutorado se deu a partir de seus conhecimentos e experiências prévias, contribuindo para os processos de aprendizagem significativa, ou seja, aquela que se constrói a partir da reflexão acerca da realidade.

Ao final de cada encontro, os estudantes eram convidados a verbalizar sobre sua avaliação quanto a sua participação, andamento do encontro, da disciplina e questionados quanto à necessidade de rever algum dos “combinados”.

Salienta-se que outras sínteses foram elaboradas pelos estudantes a partir de questões de aprendizagem propostas pelas docentes da disciplina. Uma delas foi: “Construindo o portfólio com elaboração de síntese: o que é, para que serve, como se faz?”. O objetivo deste exercício foi instrumentalizar os estudantes acerca do uso de algumas ferramentas utilizadas no ensino em metodologias ativas, no sentido da formação de futuros docentes que tenham aproximação com o uso destes dispositivos.

Sobre o portfólio reflexivo, cabe destacar que sua elaboração foi uma das atividades propostas pelas docentes da disciplina, que orientaram uma construção pautada em um processo reflexivo, constituindo um produto do próprio processo de crescimento, amadurecimento e aprendizagem. Portanto, o portfólio poderia conter as produções individuais e coletivas da disciplina, as leituras complementares que fossem significativas para o estudante, materiais diversos que o mesmo considerasse importante para seu processo de reflexão, além de apontamentos empíricos como sensações, percepções, dificuldades, êxitos, dentre outros.

Destaca-se, ainda, a participação dos estudantes em uma oficina intitulada “Oficina de metodologias ativas: método do arco de Maguerez¹ e Mapas Conceituais²”, ministrada por um docente expert no uso destas ferramentas. Objetivou-se que os estudantes tivessem contato com os instrumentos pertencentes ao campo das metodologias ativas e suas aplicações, no sentido do despertar de seu interesse em torno da instrumentalização para seu uso. Assim, a disciplina promoveu diferentes espaços de discussão, visando a otimização do processo de aprendizagem.

Ao final do semestre, a turma foi dividida em dois grupos para a instalação da avaliação. Para esse momento, as docentes solicitaram que os grupos propusessem uma atividade de avaliação acerca das fragilidades e potencialidades identificadas em âmbito individual, coletivo e da disciplina em si.

1 Arco de Charles Maguerez, o autor propõe um esquema de problematização da realidade, perfazendo cinco etapas: observação da realidade (problema), pontos-chave, teorização, hipótese de solução e aplicação à realidade.

2 Mapas conceituais ou mapas de conceitos, desenvolvido pelo pesquisador Joseph Novak em 1970, remete a diagramas indicando relações entre conceitos, relações significativas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem.

Refletindo sobre a experiência vivenciada

As metodologias ativas de ensino buscam qualificar os processos de ensino-aprendizagem com utilização de estratégias que visam despertar o pensamento crítico-reflexivo do discente, contribuindo assim para a formação de sujeitos participantes ativos da construção do conhecimento. Essa modalidade de aprendizado diferencia-se dos modelos tradicionais de ensino, pois não sustenta a mera transmissão de conhecimentos, mas sim o envolvimento do estudante como protagonista desta prática de ensino e o docente torna-se facilitador deste processo de aprendizagem.

São evidentes as mudanças nos cenários atuais vigentes, tanto no aspecto social, econômico e político, exigindo a habilidade de formar profissionais capazes de intervir frente às necessidades da população. Frente a isso, existem muitas experiências instituídas por cursos de graduação e pós-graduação com o intuito de ultrapassar barreiras e desencadear um modelo diferenciado de ensino-aprendizagem. Neste espaço, foi apresentado como foi conduzida a disciplina em questão, bem como as ferramentas utilizadas para o alcance dos objetivos.

O método da problematização e a aprendizagem baseada em problemas (ABP) buscam a investigação e utilização de problemas como um processo natural de aprendizagem para a construção do conhecimento. Ambos se utilizam de relações horizontais e dialógicas entre docentes e discentes, superando a pedagogia da transmissão com o desenvolvimento de uma reflexão crítica das necessidades concretas (GEMIGNANI: 2012).

Destaca-se que a elaboração de portfólios auxiliou os estudantes a resgatarem suas vivências, experiências e projetos de vida inscritos no passado e no presente. As narrativas em portfólios reflexivos, devido à sua intensidade, puderam suscitar dificuldades de início aos estudantes; porém, quando esta etapa é superada, os mesmos podem auxiliar nos processos de autoconhecimento e metacognição, ou seja, refletem sobre si, sobre o outro e sobre a realidade, compreendendo seu papel social e, conseqüentemente, enquanto cidadão e futuro profissional (COTTA, COSTA; MENDONÇA: 2013). Assim, destaca-se que o portfólio reflexivo é uma ferramenta importante para que o estudante seja capaz de visualizar sua própria construção atuando, também, como um dispositivo avaliativo.

Além do mais, as diretrizes para o ensino superior tornam necessárias pedagogias e métodos de ensino que estejam comprometidos com a formação de profissionais capacitados para o trabalho na nova ordem mundial, o que pressupõe a aquisição de habilidades que vão além da aquisição do conhecimento cognitivo. Assim, discute-se a importância dos processos de ensino que favoreçam a aquisição de conhecimentos com base na realidade, o que promove a aproximação entre teoria e prática e instiga os profissionais a pensarem criticamente no trabalho cotidiano com os problemas enfrentados nos serviços (MESQUITA, MENESES; RAMOS: 2016).

Desse modo, a utilização de um método em que há um processo dialógico coletivo e envolve a prática educativa grupal favorece a construção de um processo de ação-reflexão-ação, indo ao encontro da proposta de Paulo Freire (FREIRE, 2011). Nesta experiência relatada, as discussões significativas nos encontros grupais foram predominantes acerca do fazer em enfermagem, pois se deu em um programa de pós-graduação em enfermagem. Assim, as estudantes trouxeram questões relativas a seu contexto de trabalho, assistência, ensino e gestão, envolvendo problemáticas da sua realidade assim como seus conhecimentos prévios, o que possibilitou a construção de um processo de reflexão e hipóteses de soluções com objetivo de minimizar os problemas encontrados.

Assim, depreende-se que o atual contexto de saúde mundial aponta para a formação de enfermeiros ativos, críticos, reflexivos, criativos e autônomos em relação a seu próprio aprendizado. É necessário que as instituições formadoras reconheçam sua responsabilidade no que tange à formação de enfermeiros competentes e que atendam às necessidades dos contextos atuais e esses objetivos podem ser alcançados por intermédio das pedagogias e metodologias inovadoras que melhor conduzam a prática docente (MESQUITA, MENESES; RAMOS: 2016).

Esta experiência contribuiu para elucidar algumas maneiras de aplicar estas novas metodologias na formação em pós-graduação em enfermagem. Neste processo de interação entre os diferentes sujeitos e trocas de experiências, predominou uma metodologia diferenciada e criativa, em que os sujeitos envolvidos, educador e educandos construíram novos saberes. Nesta troca, não há transmissão de conhecimentos, mas uma interação dialógica em que as possibilidades de ações e soluções surgem na finalização desta construção (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, uma vez que o estudante experimenta a teorização e resga-

ta para o processo de ensino-aprendizagem, elementos novos ainda não considerados, inclusive, na perspectiva do educador. Quando as contribuições dos estudantes são consideradas e valorizadas, são estimulados seus sentimentos de engajamento e suas percepções de competência e pertencimento (BERBEL, 2011). Assim, as ferramentas ativas de ensino-aprendizagem são potencialmente úteis frente ao desafio de promover um aprendizado que seja significativo e construtivo para educandos e educadores.

Sabe-se que muitos são os desafios vigentes para agregar metodologias diferenciadas de ensino com propósitos de mudanças no perfil dos futuros profissionais. Um estudo de Mesquita, Meneses e Ramos (2016) identifica algumas barreiras para a concretização de tais mudanças e utilização de métodos ativos de ensino/aprendizagem na formação do enfermeiro. Destaca-se como dificuldades aquelas voltadas para problemas curriculares, para a aplicabilidade de métodos ativos e também a resistência de alguns docentes para mudanças e de atualização da prática.

Diante disso, é preciso identificar essas barreiras para proporcionar aos participantes desses processos de ensino-aprendizagem a compreensão e valorização do potencial pedagógico da implementação das metodologias ativas. As experiências exitosas acerca do uso de metodologias ativas de ensino contribuem para compartilhar evidências e reflexões acerca dos benefícios pedagógicos deste método de ensino (BERBEL, 2011).

Neste ínterim, as propostas de utilização de métodos perfazem-na perspectiva de um modo diferenciado de educar, em que a problematização de experiências e realidades concretas são compartilhadas entre os atores do processo pedagógico, contribuem para a ascensão de autonomização e protagonismo dos sujeitos no processo de formação.

Destaca-se que, ao final da disciplina, a avaliação foi aberta e participativa. O grupo foi estimulado a refletir acerca dos pontos positivos e negativos, tanto no que dizia respeito à disciplina quanto a si próprios, ou seja, seus avanços e suas dificuldades superadas e a serem superadas. Os mestrandos e doutorados avaliaram positivamente a disciplina, referindo que a mesma oportunizou reflexões sobre seu fazer como enfermeiros e futuros mestres, doutores e docentes. Referiram que a disciplina possibilitou a abertura para novas perspectivas e possibilidades na direção do ensino em enfermagem e saúde. Assim, as metodologias ativas despontam como um caminho importante para o ensino superior, uma vez que compreendem um modelo de formação condizente com as necessidades atuais de atenção à saúde (MARIN et al., 2010), representando uma aposta válida para a qualificação da formação docente.

Considerações finais

A disciplina “Formação docente tutorial com metodologias ativas de aprendizagem para a área da saúde” ofereceu aos estudantes e docentes espaços para reflexão e vivências na utilização de uma metodologia ativa de aprendizagem, na perspectiva da formação de profissionais da área da saúde. A prática educativa coletiva se configurou como um espaço de relações democráticas e horizontais que favoreceu a socialização de conhecimentos, o fortalecimento das competências, a negociação e as parcerias.

Esta experiência evidenciou a importância da discussão acerca das metodologias ativas e suas ferramentas na formação de mestres e doutores em enfermagem e saúde, visando a formação de docentes instrumentalizados para o ensino problematizador e transformador, destacando-se que este relato pode oferecer subsídios para replicação desta experiência em outras realidades.

Referências

BERBEL, N. A. N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas:** diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface (Botucatu)*, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, Feb. 1998.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CNE. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº3, de 7 de novembro de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasil, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>> Acesso em: 19 de julho de 2016.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E. T. **Reflective portfolio:** a proposal for teaching and learning geared on competencies. *Ciência & Saúde Coletiva*. v.18, n.6, p.1847-56, 2013.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 7 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012.

ERDMANN, A. L. **A importância da publicação científica no contexto acadêmico.** *Rev Enferm UFSM*, Abr./Jun.;6(2), 2016.

FREIRE P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 4^a ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2011.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. **Formação de Professores e Metodologias ativas de ensino-aprendizagem:** Ensinar para a compreensão. *Revista fronteira da educação (online)*, Recife, v.1, n° 2, 2012.

MARIN, M. J. S. et al.; Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. *Interface (Botucatu)*. v.14, n.33, p.331-44. 2010.

MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. **Metodologias ativas de ensino/aprendizagem:** dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, ago. 2016.

MITRE, S. M. et al; **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde:** debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, Dec. 2008.

Metodologias ativas de aprendizagem e educação permanente em saúde: um relato de experiência

CARMEM LÚCIA COLOMÉ BECK
ROSÂNGELA MARION DA SILVA
MARLENE GOMES TERRA
NATIELLEN QUATRIN FREITAS
THAIS PICOLIN SANGOI
JANICE SARUBBI DE MORAES
KATIUSCI MACHADO LEHNHARD

Resumo: Objetiva-se relatar, de forma crítico-reflexiva, a experiência do uso de metodologias ativas de aprendizagem em um conteúdo (Sofrimento Psíquico do Trabalhador), ministrado em um curso ofertado pelo Centro Regional de Referência de Enfrentamento ao Crack e Outras Drogas que ocorreu entre os anos de 2012 e 2013. Participaram trabalhadores da saúde da Atenção Básica, Área Hospitalar, Agentes Comunitários de Saúde, Redutores de Danos, Agentes Sociais, profissionais atuantes nos consultórios de rua, professores das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, Agentes Socioeducativos, Policiais Cíveis, Estaduais e Federais. As ferramentas utilizadas nas metodologias ativas foram as situações-problema, as narrativas e as plenárias. O conteúdo e a dinâmica de trabalho possibilitaram a troca de experiências, as quais possibilitaram refletir sobre as possibilidades de mudanças no cotidiano laboral. Espera-se que essa iniciativa seja propulsora de transformações, estimulando a criatividade e o pensamento crítico, promovendo a saúde mental dos trabalhadores.

Palavras-chave: Educação em saúde. Metodologias ativas. Troca de experiência. Saúde mental do trabalhador.

Introdução

O trabalho tem sido permeado por importantes mudanças ao longo do tempo, advindas de novas formas de organização, apresentando-se como fator relevante na sociedade contemporânea (ARAÚJO; SACHUK, 2007). Por sua vez, constitui-se como preponderante para o ser humano, uma vez que culturalmente é considerado como uma forma de inserção social; de status; de interação entre os indivíduos, a cultura e a sociedade (GLANZNER, 2008).

A importância do trabalho também é ressaltada quando se identifica que ocupa grande parte da vida dos indivíduos e possibilita a construção de relações diferenciadas pelos profissionais. Esse âmbito relacional interfere na saúde mental do trabalhador, definindo o modo como realiza suas atividades, pois a vivência cotidiana desse trabalho, sua organização, sua execução, associadas às relações estabelecidas com os sujeitos envolvidos, pode dar o sentido positivo ou negativo para o trabalhador, em especial, aqueles da área da saúde (GLANZNER, 2008).

Percebe-se o elemento trabalho como relevante na saúde mental dos profissionais perpassando, não somente, a organização do trabalho, mas também multiplicidade das interações que se estabelecem no cotidiano das relações trabalho-trabalhador (SILVA; COSTA, 2008). Dessa maneira, direciona-se essa realidade aos profissionais da área da saúde, os quais são responsáveis pelas ações de cuidado às pessoas de modo geral, mas que também requerem cuidados considerando-se, especialmente, o contexto em que estão inseridos.

O cuidado pode ser compreendido como uma condição essencial do ser humano e determina a estrutura da prática e o modo de ser e agir nos sistemas sociais e de cuidados em saúde (BACKES et al., 2006). Está presente na vida do homem desde a sua existência e é por meio dele que a vida se mantém sendo que, por muito tempo, este não esteve relacionado a nenhuma profissão (COELHO; FONSECA, 2005).

Cabe destacar que o ser humano, enquanto indivíduo de múltiplas interações, detém atitudes de cuidado em várias dimensões, dentre elas a física e a psíquica, podendo ser manifestadas como forma de compartilhamento, de troca e de reciprocidade (BACKES et al., 2006). Tal fato pode ser atrelado ao desenvolvimento do trabalho na área da saúde que, historicamente, assume o cuidado como ação essencial dos profissionais que nela atuam.

Corroborar-se que o cuidado também permeia o exercício laboral dos profissionais do campo da saúde mental, especialmente, os profissionais da saúde. Conforme Athayde e Hennington (2012), a saúde dos profissionais da saúde mental apresenta-se de modo contrastante pois, de um lado, há relatos de tristeza, exaustão, dificuldade em acolher o sofrimento alheio; de outro, alegrias, prontidão para com o outro e vontade de qualificação para o trabalho. Nesta direção, aponta-se a necessidade de investimentos nas relações de trabalho e na educação permanente daqueles que se ocupam do cuidado em saúde mental.

O Brasil, ao longo dos últimos trinta anos, tem vivido uma intensa mudança no campo da saúde mental. Com a instituição da Reforma Psiquiátrica, ocorreram transformações nos âmbitos jurídicos, assistenciais, pedagógicos, ideológicos, mas especialmente nos processos de subjetivação (NARDI; RAMMINGER, 2007). Isto convoca os profissionais a reverem sua compreensão sobre seu objeto de trabalho, ancorados em suas experiências de trabalho e em seus processos de formação profissional.

Os fatores que repercutem na saúde, sobretudo psíquica desses indivíduos, são multifacetados em decorrência da complexidade de se estabelecer a relação entre o trabalho executado e a possibilidade de adoecimento. Destaca-se que há uma dificuldade por parte dos próprios profissionais da área da saúde em reconhecerem a relação existente entre o adoecimento e a situação de trabalho, sendo que, quando se trata do sofrimento psíquico e/ou adoecimento mental advindos do trabalho, esse entrave é acentuado (CARVALHO; MENDES, 2012).

Estudo complementa que esses profissionais não são preparados e incentivados durante a sua formação a pensar em si enquanto cuidadores e, conseqüentemente, como pessoas que também necessitam de cuidados. Soma-se a isso a necessidade do trabalhador em formação, durante o curso de graduação, de aprender e ampliar as habilidades que cooperem para a sua auto-percepção, desenvolvendo a consciência e o agir éticos (SILVA; COSTA, 2008).

No contexto do trabalho em saúde, a construção de espaços para discussões e reflexões acerca das práticas de cuidado pode contribuir para a percepção de um novo fazer, modificando a atuação do trabalhador com a equipe, com o usuário atendido, com o próprio trabalho e consigo mesmo, visando identificar atividades que proporcionam seu equilíbrio psíquico e emocional (SILVA; COSTA, 2008).

Dessa forma, insere-se a Educação Permanente em Saúde (EPS) como possibilidade de desenvolvimento profissional, tendo como objetivos a transformação das práticas dos profissionais e da própria organização do trabalho, considerando que as necessidades de formação e desenvolvimento dos profissionais sejam pautadas nas necessidades dos mesmos e de saúde da população (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

Assim sendo, propõe que a educação dos profissionais da saúde ocorra a partir da problematização das situações diárias do processo de trabalho, considerando os conhecimentos e as experiências dos mesmos, na perspectiva de transformar suas práticas. Para tal, a educação permanente pode ser efetivada com maior possibilidade de sucesso, se tiver como perspectiva a aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa promove e produz sentidos e sugere que a transformação das práticas profissionais esteja baseada na reflexão crítica sobre as práticas reais. Assim, a educação permanente é a realização do encontro entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, no qual o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Neste caso, a atualização técnico-científica é apenas um dos aspectos da transformação das práticas e não seu foco central (BRASIL, 2004; 2009).

Frente ao exposto, este artigo objetiva relatar a experiência do uso de metodologias ativas de aprendizagem em um conteúdo (Sofrimento Psíquico do Trabalhador) ministrado em curso ofertado pelo Centro Regional de Referência de Enfrentamento ao Crack e Outras Drogas (CRR), de uma instituição federal de ensino da região Centro do Rio Grande do Sul.

O uso de metodologias ativas de aprendizagem no centro regional de referência de enfrentamento ao crack e outras drogas

Diante da necessidade das práticas dos profissionais de saúde responderem às demandas do Sistema Único de Saúde (SUS), foi viabilizada a criação dos Centros Regionais de Referência de Enfrentamento ao Crack e Outras Drogas em todo o país.

Assim, o Centro Regional de Referência de Enfrentamento ao Crack e Outras Drogas (CRR) da Região Centro do Rio Grande do Sul da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi criado a partir da iniciativa de docentes e de profissionais do campo da saúde que perce-

beram a necessidade de incentivar a formação permanente dos profissionais que atuam nos serviços de saúde de Santa Maria (CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE, 2014).

A proposta de criação do Centro Regional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), dentre outros objetivos, se comprometeu com o fornecimento de subsídios para que os profissionais da saúde, do ensino e da segurança pudessem atuar como agentes multiplicadores na prevenção ao uso de crack e outras drogas e na promoção da saúde em seus locais de trabalho.

A formação dos profissionais da saúde, historicamente, tem sido pautada no uso de metodologias de ensino tradicionais, as quais tendem a fragmentar o conhecimento em busca da eficiência técnica (MITRE, et al., 2007). Para fazer face aos enfrentamentos necessários, aponta-se para a Educação Permanente em Saúde, que tem sido utilizada para promover a formação e o desenvolvimento de profissionais do Sistema Único de Saúde, visando mudanças na formação desde o nível técnico até a pós-graduação (BRASIL, 2004).

A EPS propõe uma nova forma de produzir conhecimento e de pensar a educação e o trabalho, sendo estimulada durante a graduação e perpetuadas na vida profissional (LOBATO, 2010). Ainda, possibilita que a formação e o desenvolvimento de profissionais de saúde ocorram de modo descentralizado, ascendente e transdisciplinar, englobando todos os locais e saberes, a fim de proporcionar a democratização dos espaços de trabalho (BRASIL, 2005).

A educação permanente realizada pelo CRR/UFSM está relacionada à compreensão de que todo processo educativo precisa ser uma prática transformadora, tanto do indivíduo quanto da realidade em que se insere (PLANO INTEGRADO..., 2014).

Assim, considerando a temática e a realidade laboral trabalhada no curso, fez-se necessário construir novos conhecimentos para o enfrentamento da questão das drogas, que tem se apresentado com muita intensidade. Assim, tornou-se relevante pensar em metodologias de aprendizagem para uma prática de educação libertadora, na formação de profissionais ativos e engajados no processo de aprender.

A EPS, como política pública, baseia-se na aprendizagem significativa, na reflexão sobre as atividades e na problematização da realidade. Assim, a educação permanente procura colocar o SUS como interlocutor na formulação dos projetos político-pedagógicos de formação

dos profissionais, com a finalidade de propiciar práticas condizentes com os seus princípios (BRASIL, 2004).

Os cursos oferecidos pelo CRR no período de 2012 e 2013 foram os seguintes: Curso de Aperfeiçoamento em Crack e Outras Drogas para profissionais da Atenção Básica (carga horária de 120h); Curso de Atualização em Atenção Integral aos Usuários de Crack e Outras Drogas para profissionais atuantes em hospital geral (60h); Curso de Atualização Sobre Aconselhamento Motivacional e Intervenção Breve para os Agentes Comunitários de Saúde, Redutores de Danos, Agentes Sociais e profissionais que atuam nos consultórios de Rua (60h); Curso de Atualização em Gerenciamento de Caso e Reinserção Social de Usuários de Crack e Outras Drogas para os profissionais da rede redes SUS e SUAS (Sistema Único de Assistência Social), com carga horária de 60hs.

No ano de 2013, foram oferecidos dois cursos, sendo que, no Curso I, participaram docentes de duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental (60h) e, no Curso II, participaram Agentes Socioeducativos, Policiais Civis, Estaduais e Federais (60h).

É importante salientar que a gestão do Centro Regional planejou e implementou, anteriormente ao início das atividades, uma oficina de formação sobre as metodologias ativas como estratégia de ensino-aprendizagem para todos os docentes que iriam atuar na formação dos profissionais, com o objetivo de otimizar o uso destas metodologias em todos os conteúdos dos cursos.

A utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem pressupõe a formação de profissionais críticos, criativos, reflexivos, com compromisso político e capazes de enfrentar as situações complexas que se apresentam na sociedade e na área da saúde, tendo o professor como facilitador e orientador. O discente, sujeito do seu processo de formação, precisa ser direcionado para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, de articular conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes, saber buscar informações para resolução de problemas, reconhecendo lacunas do seu conhecimento, e enfrentar situações de imprevisibilidade de acordo com a realidade social (FERNANDES et al., 2005).

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, de estimular sentimentos de engajamento, sendo que sua implementação pode favorecer uma motivação autônoma quando incluir o fortalecimento da percepção do estudante, ao serem apresentados caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções

para os problemas. As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011).

Particularmente, no que se refere ao conteúdo “*Sofrimento psíquico do trabalhador*”, foco deste relato, o mesmo foi ofertado em todos os cursos do CR, sendo que a carga horária foi, em média, de 6 horas.

Para a concretização da proposta deste conteúdo nos cursos, foram utilizadas metodologias ativas que se baseiam na problematização como estratégia de ensino – aprendizagem. Essa metodologia incentiva a participação ativa dos educandos no processo de construção do conhecimento, avaliação e resolução de problemas da realidade, trazendo-os para a condição de sujeitos ativos de seu crescimento (CARRARO et al., 2011).

Assim, foi proposto aos profissionais que se tornassem protagonistas desse processo sendo que as facilitadoras propiciariam as experiências de aprendizagem. Como protagonistas desse processo, eles passaram a ser co-responsáveis pela sua trajetória e pelo alcance dos objetivos educacionais propostos para esta jornada, assumindo a direção de seu caminhar e construindo sua trajetória, ancorados na sua história de vida e em experiências acumuladas, assim como na realidade em que se inserem (MINISTÉRIO DA SAÚDE; INSTITUTO SÍRIO LIBANÊS DE ENSINO E PESQUISA: 2009).

Quanto ao professor, centro do processo de aprendizagem na pedagogia tradicional, nas metodologias ativas assume nos cursos um papel secundário. Ele reconhece que não é infalível, e que seu conhecimento é limitado. A ele cabe oferecer oportunidades, suficientemente significativas, para permitir que transformadas em situações de aprendizagem, elas despertem, nos participantes, as potencialidades e a capacidade de re-intervenção na realidade. Assim, o professor representa uma força motivadora nesse processo de construção coletiva de conhecimentos (MINISTÉRIO DA SAÚDE; INSTITUTO SÍRIO LIBANÊS DE ENSINO E PESQUISA, 2009).

Destaca-se que, para favorecer o processo ensino-aprendizagem, é necessária a existência de um conteúdo que traga algum significado para quem está na condição de aprendiz, em um movimento contínuo de construir/desconstruir. É importante que ele tenha uma postura proativa e que saiba estabelecer relações com elementos presentes e novos. Tal pos-

tura deve ser estimulada por meio da construção de relações solidárias, respeitadas e éticas que possibilitem a liberdade de expressão (BRASIL, 2010). Este foi um aspecto essencial, tendo em vista que os participantes dos cursos foram enfermeiros e técnicos de enfermagem da Atenção Básica e Hospitalar; Agentes Comunitários de Saúde, docentes de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, Agentes Socioeducativos, Policiais Civis, Estaduais e Federais, todos envolvidos com usuários de crack e de outras drogas, ou seja, motivados para as reflexões propostas.

Com relação ao desenvolvimento dos encontros, optou-se por dinamizar os encontros com estes diferentes profissionais, a partir da organização da sala de forma que os profissionais ficassem em círculo, o que favorecia a visualização entre todos.

As ferramentas selecionadas para utilização nesta proposta foram as situações-problema (atividade organizada por meio de encontros em pequenos grupos para o processamento de situações baseadas no mundo do trabalho); as narrativas (atividade organizada por meio de trabalho em pequenos grupos para o processamento de situações trazidas pelos participantes a partir de suas próprias experiências); as plenárias (atividade desenvolvida pelos pequenos grupos que compartilham com os demais grupos de aprendizagem suas sínteses e produções). Essa atividade cumpre o papel de uma nova síntese ampliada sendo realizada no encontro subsequente e referente ao trabalho desenvolvido no encontro anterior) e a aprendizagem vivencial (atividade desenvolvida dentro do contexto pedagógico, neste caso, um pequeno filme), as quais contribuem para a aprendizagem de forma ampliada e diversificada.

Dessa forma, primeiramente os grupos eram acolhidos e, sequencialmente, era realizada uma dinâmica de apresentação pessoal, sendo que a técnica escolhida foi o crachá criativo. Esta técnica oportunizou que os participantes construíssem seu crachá e se apresentem ao grupo da maneira que entendessem ser mais adequada.

Em seguida, as docentes responsáveis por este conteúdo, aqui denominadas de facilitadoras, informavam de que forma seria trabalhada a temática “Sofrimento Psíquico do Trabalhador”, pactuando com os presentes como seriam desenvolvidas as atividades.

É importante destacar que a facilitadora tem a responsabilidade de estimular a criticidade e a curiosidade dos participantes nestes processos. Além disso, é essencial que reconheçam o processo como inacabado, respeitem a autonomia do educando, evidenciando a importância

da responsabilidade, tolerância e bom senso, comprometendo-se com a educação como forma de intervenção no mundo (BRASIL, 2010).

Em seguida à pactuação (horário de início, término, intervalo), foi solicitado aos participantes que escrevessem em uma targeta uma palavra que expressasse as expectativas com relação aos encontros para que, ao longo do mesmo, fosse possível acompanhar cuidadosamente o processo de aprendizagem.

Após a leitura das tarjetas, os participantes as expuseram em um papel pardo, de forma a possibilitar a visualização pelo grupo. Depois, foram solicitados relatos sobre vivências de prazer e sofrimento no seu cotidiano. Esta solicitação partia da importância de valorizar situações reais vivenciadas no contexto diário de trabalho, considerando-se essencial o processo de refletir, discutir e problematizar as experiências e histórias de vida, o que oportunizou espaços para a escuta qualificada.

Nesse momento, emergiam, livremente, relatos dos participantes sobre suas facilidades e fragilidades diante dos problemas enfrentados no trabalho que conduziam, invariavelmente, a situações de prazer-sofrimento. Buscou-se, então, escutar atentamente os relatos, de forma a destacar alguns elementos-chave como disparadores do processo de aprendizagem. Com isso, conduzia-se os profissionais à reflexão sobre as suas experiências destacando-se, especialmente, a aproximação entre eles, tendo como elo a similaridade das situações vivenciadas por ele.

A partir de algumas reflexões sobre as situações apresentadas, os presentes eram convidados a comporem grupos de 4 a 5 pessoas e procedia-se ao desenvolvimento do trabalho coletivo, com o objetivo de facilitar a aproximação dos envolvidos e propiciar a participação de todos na discussão. Na sequência, era entregue a cada grupo uma situação-problema que versava sobre uma história fictícia envolvendo o uso de crack e outras drogas, elaborada pelas facilitadoras e uma questão de aprendizagem ao final, a qual incentivava os participantes a construírem possibilidades de solução acerca do problema, o que permitia a construção de novas percepções sobre a realidade.

No conteúdo trabalhado, a situação-problema teve por finalidade explorar a experiência dos profissionais, estimulando-os a compartilhar seus conhecimentos, fragilidades, desafios enfrentados. Esta estratégia era utilizada tendo em vista que a situação problema oportuniza a explicitação de saberes, valores, percepções prévias frente à situação de aprendizagem; identificação de necessidades de aprendizagem visando o

desenvolvimento de capacidades para melhor enfrentar a situação apresentada e a construção de novos significados e saberes (BRASIL, 2010). Este momento foi propício para construir estratégias mais elaboradas para o problema, no qual os participantes buscaram o porquê, o como, o onde, assim como as relações que permeavam os cenários de trabalho.

As facilitadoras enfatizavam a importância de que cada membro do grupo refletisse sobre a situação a partir das vivências e experiências de vida, e a seguir compartilhassem com os demais as percepções emergidas, discorrendo sobre possíveis estratégias de solução. Após esta dinâmica, cada grupo compôs sua apresentação e a compartilhou com o grande grupo.

Esta dinâmica oportunizou que os profissionais, a partir dos seus contextos laborais, realizassem uma primeira leitura do tema a ser trabalhado e discutissem em grupo, fazendo-os (re)pensar sobre suas concepções a respeito do assunto, posicionando-se diante da situação e externando suas percepções.

Posteriormente às apresentações, as facilitadoras suscitavam questionamentos sobre o que havia sido explanado, o que conduzia a novas discussões no grupo, contribuindo para reflexões sobre o tema em questão. Também identificavam palavras-chave do assunto como, por exemplo, sofrimento psíquico, satisfação no trabalho, reconhecimento, etc. Autores sinalizam que o momento de socialização pode fomentar a autoavaliação, em que são compartilhadas as sínteses dos conteúdos desenvolvidos, constituindo-se em um espaço coletivo, em que cada um retrata suas dificuldades, expectativas, compartilha conhecimentos e reconhece suas potencialidades e fragilidades (CARRARO et al., 2011). As plenárias eram acompanhadas pelas facilitadoras, que refletiam, com a participação dos demais, as sínteses apresentadas e socializavam suas experiências, dialogando com as experiências trazidas pelos grupos.

A seguir, os profissionais foram convidados a assistir ao vídeo “*Tempos Modernos*” de Charlie Chaplin, que mostra a violência produzida pelo trabalho a partir das transformações contemporâneas sobre os profissionais. Após esta apresentação, alguns profissionais externavam seus sentimentos ao perceberem estas manifestações no seu processo de trabalho nos dias atuais.

Encaminhando-se para a finalização dos encontros, os profissionais foram estimulados a planejar uma ação setorial no seu local de trabalho, a partir da aproximação entre a teoria e o vivido, que pudesse

ser factível de ser implementada, com vistas a transformar a realidade, promover o bem estar e a saúde dos profissionais. Este processo era fomentado com o objetivo de desenvolver a capacidade de reflexão, com a utilização de informações para a construção de novos significados, elaboração e avaliação de planos de intervenção.

Na avaliação final do módulo, emergiram inúmeras propostas de melhoria no processo de trabalho dos envolvidos relacionado à questão das drogas. No curso ofertado aos professores do ensino fundamental, por exemplo, os profissionais sugeriram a criação de um grupo de estudos no seu local de trabalho, por turno, sobre as temáticas desenvolvidas no curso de um modo geral e sobre a ética profissional. Entendeu-se que isso possibilitaria o envolvimento de todos nas questões relacionadas ao uso de drogas nas escolas e, estimulando nos que participaram do curso a responsabilidade de serem multiplicadores das questões trabalhadas.

Assim, existe uma proposição de soluções, por meio de um processo de ação-reflexão-ação, que é muito bem utilizada em grupos interdisciplinares com a finalidade de buscar outros saberes com esforços convergentes e não justapostos. Então, o trabalho é coletivo e o produto, por exemplo, um texto é construído a várias mãos, não preponderando o trabalho de um ou de poucos, mas do grupo (MITRE et al, 2007).

Dessa forma, destaca-se que os profissionais avaliaram positivamente a forma de condução do conteúdo, relatando que a participação no curso possibilitou maior aproximação entre a teoria e a prática, entre os envolvidos e que os mobilizou para a reflexão diante do contexto de trabalho, uma vez que foram estimulados a pensar sobre o que realmente acreditam quando se trata da questão das drogas e para onde se quer avançar. Destacaram, também, a possibilidade de construir redes de apoio entre os participantes para melhor conduzirem seu trabalho nesta complexa área de atenção à saúde.

A título de reflexão

A vivência desta prática pedagógica permitiu desenvolver um processo de ação-reflexão-ação das atividades e possibilitou o (re)pensar da prática dos profissionais envolvidos. As políticas atuais de saúde e educação apontam para o processo de mudanças na formação profissional, considerando-se as concepções de saúde e educação pautadas na busca pela ampliação do conhecimento.

A opção pela metodologia problematizadora auxiliou sobremaneira neste processo, tendo em vista que orienta os princípios da pedagogia crítica, levando em conta a percepção da realidade, o protagonismo dos profissionais da saúde, dos professores do município e do estado, bem como os da segurança.

Entende-se que esta estratégia de ensino estimulou o desenvolvimento da autonomia dos participantes e promoveu a liberdade de pensar e agir dos profissionais, valorizando-os na construção do conhecimento individual e coletivo. Esse compartilhar coletivo influenciou individualmente como motivador para cada um, à medida que os participantes reconheceram uns nos outros as mesmas dificuldades e enfrentamentos cotidianos e que, portanto, não mais se viam sós.

O desenvolvimento do conteúdo junto aos profissionais que atuam com a questão das drogas favoreceu uma aproximação entre os participantes e facilitadoras, promovendo reflexões sobre novas formas de atuação, o que conduziu ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da busca pelo conhecimento e soluções frente às realidades enfrentadas diariamente.

Identificou-se a ampliação das concepções sobre cuidado em saúde mental, buscando a construção de competências para desenvolver um trabalho pautado na integralidade da atenção em saúde.

Os encontros possibilitaram a troca de experiências e permitiram aos profissionais envolvidos buscar ferramentas coletivas que possibilitassem refletir sobre os processos de mudança no seu cotidiano laboral. Espera-se que essa iniciativa seja propulsora de transformações, estimulando a criatividade e o pensamento crítico, promovendo a saúde mental e a saúde do trabalhador.

Acredita-se que essa proposta pedagógica favoreceu a construção de novos significados e ofereceu aos profissionais momentos que permitiram expressar seus conhecimentos e fragilidades, fazendo-os desconstruir e (re)construir saberes, formulando planos de intervenção contextualizados com sua realidade.

Referências

ATHAYDE, V; HENNINGTON, E. A. A saúde mental dos profissionais de um Centro de atenção Psicossocial. **Physis**, v, 22, n. 3, pp. 983-1001, 2012.

BACKES, D. S. et al. Concepções de cuidado: uma análise das teses apresentadas para um programa de pós-graduação em enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, v. 15, n. Esp., pp. 71-78, 2006.

BERBEL, N. A. N. As Metodologias ativas e a promoção da autonomia de Estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, pp. 25-40, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política de educação e desenvolvimento para o SUS: caminhos para a educação permanente em saúde: polos de educação permanente em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A educação permanente entra na roda: polos de educação permanente em saúde: conceitos e caminhos a percorrer**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde. **Caderno do especializando**. Brasília: Ministério da Saúde/Fiocruz, 2010.

CARRARO, T. E. et al. **Socialização como processo dinâmico de aprendizagem na enfermagem. Uma proposta na metodologia ativa**. **Invest Educ Enferm**. v. 29, n.2. pp. 248-54, 2011.

CARVALHO, M. C. J.; MENDES, E. A. **Saúde e trabalho: implicações das novas formas de gestão na Saúde do Trabalhador**. In: VIII Seminário De Saúde Do Trabalhador (Em Continuidade Ao Vii Seminário De Saúde Do Trabalhador De Franca) E Vi Seminário “O Trabalho Em Debate”. Anais... Franca: UNESP/ USP/ STICF/ CNTI/ UFSC, 2012, p. 1-13.

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE. **Relatório Anual do Centro Regional de Referência de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas**. 2014.

COELHO, E. A. C.; FONSECA, R. M. G. S. Pensando o cuidado na relação dialética entre sujeitos sociais. **Rev Bras Enferm.**, v. 58, n. 2, p. 214-217, 2005.

FERNANDES, J. D. et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 39, n.4, pp. 443-449; 2005

GLANZNER, C. H. **Avaliação dos fatores de sofrimento e prazer no trabalho em um centro de atenção psicossocial**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

LOBATO, C. P. **Formação dos profissionais de saúde na residência multiprofissional em saúde da família: uma cartografia da dimensão política**. [Tese de Doutorado]. Londrina: UEL, 2010.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde Departamento de Gestão da Educação em Saúde Política Nacional de Educação Permanente em Saúde Série B. **Textos Básicos de Saúde Série Pactos pela Saúde**. 2006, v. 9.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Secretários da Saúde, Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde, Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa. **Gestão da clínica nos hospitais do SUS: Caderno do Curso**, São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, 2009.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. Saúde Coletiva** [online], v. 12, supl. 2, pp. 2133-2144, 2007.

NARDI, H. C.; RAMMINGER, T. **Modos de subjetivação dos profissionais de saúde mental em tempos de Reforma Psiquiátrica**. *Physis*, v. 17, n. 2, pp. 265-87, 2007.

Plano Integrado de Enfrentamento ao Crack e outras drogas. Centro Regional de Referência de Enfrentamento ao Crack e outras drogas. Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

SILVA, E. A.; COSTA, I. I. Saúde mental dos profissionais em saúde mental: estudo exploratório com os profissionais dos Centros de Atenção Psicossocial de Goiânia/Go. **Psicologia em Revista**, v. 14, n. 1, pp. 83-106, 2008.

Os desafios da educação superior: a formação docente inicial para a utilização pedagógica das tecnologias digitais

CLAUDIO CLEVERSON DE LIMA

Resumo: A educação brasileira, apesar das políticas públicas de informatização das escolas, apresenta falta de efetividade nos resultados de avaliações nacionais e internacionais. Relatos de experiências positivas de atividades educacionais mediadas pelas tecnologias digitais demonstram que a inserção tecnológica, quando isolada de projetos pedagógicos, não melhora automaticamente a efetividade do processo educacional. A falta de formação docente para utilização pedagógica das tecnologias digitais é apontada como um fator desse insucesso. Este estudo busca investigar como ocorre a formação docente inicial para utilização pedagógica das tecnologias digitais, através de entrevistas com professores e análise dos currículos das instituições formadoras. Trata-se de pesquisa qualitativa utilizando estudo de caso, aplicada em uma escola da rede municipal pública de Novo Hamburgo/RS, com quatro docentes como sujeitos. Os instrumentos foram observação de campo, entrevista semiestruturada e análise documental. Os resultados apontam que os cursos de formação docente não incluem no currículo disciplinas específicas suficientes para utilização pedagógica das tecnologias digitais. Deve-se atualizar os currículos iniciais de formação docente, de modo a colaborar na efetividade dos programas de inserção tecnológica digital nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Educação. Formação docente. Tecnologias digitais. Currículo.

Introdução

Como trabalho final da especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pelotas/Universidade Aberta de Novo Hamburgo, produziu-se este estudo, que busca investigar a formação docente inicial para a utilização das tecnologias digitais em sala de aula. Inicia-se com a Introdução, delineando contexto, questão de pesquisa e objetivos. O Referencial Teórico apresenta os autores utilizados, Metodologia apresenta abordagem, categoria de pesquisa, sujeitos, instrumentos e coleta de dados, Análise dos Dados confronta dados obtidos com referencial teórico e finaliza-se com Resultados e Considerações finais.

As décadas finais do século XX e o início do século XXI caracterizam-se como um período de profundas transformações sociais conhecendo, entre outras mudanças, o veloz desenvolvimento, adoção e utilização das tecnologias digitais¹. Representadas pela emblemática figura do computador, os equipamentos eletrônicos digitais se fazem presentes em praticamente todas as áreas. Conectadas à internet, revolucionam a forma como a informação é criada, organizada e acessada, rompendo com o clássico modelo de emissão-recepção da informação: a mudança da comunicação massiva para interativa permite a comunicação em larga escala e transforma o planeta em “aldeia global” (MCLUHAN, 1970).

Esse é o contexto sócio-político-tecnológico no qual a sociedade contemporânea está mergulhada, sendo ao mesmo tempo sujeito e objeto da revolução digital. Os diferentes recursos de interação disponíveis na internet potencializam esses processos comunicacionais, oportunizando aos sujeitos protagonismo nos papéis de leitor, autor e coautor (LÉVY, 1999). Como espaços de preparação de sujeitos para atuar no contexto social, as escolas devem promover mudanças estruturais e pedagógicas para tal ação (BERGER; LUCKMAN, 1999).

Atendendo cerca de 90% das crianças em idade escolar² e buscando acompanhar o ritmo das mudanças, a escola pública brasileira procura

1 Tecnologias digitais designam equipamentos decorrentes do avanço da microeletrônica, tais como computadores, *notebooks*, *netbooks*, *ultrabooks*, *smartphones* e *tablets*, sendo adotada em documentos oficiais do governo brasileiro e pesquisadores da área, como Prieto et al (2005), Marinho e Lobato (2008) e SOUSA et al (2011). Termos correlatos como TICs e NTICs têm o mesmo escopo.

2 Dados do Censo Educacional 2012 (INEP-MEC, 2012), disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>

aparelhar tecnologicamente as escolas para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs)³. Mas a formação docente não acompanhou esse movimento: tecnologias digitais chegaram à escola, mas o currículo de formação docente para utilizá-las não foi contemplado na mesma amplitude (MOREIRA; SILVA, 2001).

Segundo Lopes (2013), dos 56.510 laboratórios entregues pelo PROINFO (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), 30% não foram instalados, por falta de estrutura física escolar ou questões burocráticas. Um dos dados mais preocupantes para o estudo aqui apresentado é que em 27% dos laboratórios instalados, não há professores e técnicos habilitados a utilizar o equipamento. A Controladoria Geral da União aponta:

Há fragilidade na capacitação dos professores, que impacta diretamente na utilização dos laboratórios como suporte tecnológico ao processo de ensino-aprendizagem de matérias regulares, como matemática, história, ciências, geografia e outras (BRASIL, 2013: 38).

Após a inserção tecnológica nos espaços escolares⁴, a formação docente apresenta-se como outra dificuldade. A maioria dos professores não tem contato com o uso pedagógico das tecnologias digitais durante a formação. Não adianta, portanto, receberem equipamentos que não sabem utilizar (FAGUNDES, 2013). Um dos reflexos é o rendimento insuficiente de alunos brasileiros em pesquisas conduzidas por órgãos nacionais e internacionais, nos quais o Brasil ocupa as últimas posições, atrás de países como Sérvia e Tailândia.

Uma das possíveis explicações para o complexo fenômeno da baixa qualidade na educação brasileira é que a preparação docente oferecida nos cursos de formação não é percebida como suficiente, faltando preparo para o uso pedagógico da tecnologia. Estando a sociedade imersa no uso das tecnologias, é de se esperar que a escola também se aproprie destas para uma ação formativa adequada, sendo fundamental

3 O primeiro programa público brasileiro abrangente de inserção tecnológica escolar, o PROINFO, de 1997, procurou promover o uso pedagógico das tecnologias digitais na rede pública de ensino (BRASIL, 2013).

4 Se reconhece a importância da distribuição dos computadores nas escolas, mas o padrão de acesso e utilização não é homogeneamente distribuído, havendo concentração de usuários nas Regiões Sul e Sudeste, observando-se também uma predominância dos utilizadores em áreas urbanas (CGI, 2012). Este estudo foca em escolas que já tem seu laboratório e, mesmo assim, não conseguiram operacionalizar seu funcionamento.

a formação docente, pois o fazer pedagógico qualificado na utilização das tecnologias digitais em sala de aula possibilita propor e aplicar novas experiências de aprendizagem aos alunos. Justifica-se, assim, a importância deste estudo na perspectiva de melhoria da ação docente na utilização das tecnologias digitais como recurso pedagógico importante na educação contemporânea.

Como objetivo geral deste estudo, busca-se investigar como ocorre a preparação para a utilização pedagógica das tecnologias digitais nos cursos de formação inicial de docentes. Tais objetivos desdobram-se nos objetivos específicos a) entrevistar docentes de uma escola pública do município de Novo Hamburgo com relação à sua formação inicial em tecnologias digitais; b) investigar o currículo dos cursos de formação de docentes das instituições formadoras, detalhando a formação em tecnologias digitais destes cursos e c) confrontar o currículo atual destes mesmos cursos com o currículo da época de formação dos docentes, objetivando verificar a atualização curricular em relação às disciplinas de tecnologias digitais.

A análise do desempenho dos estudantes brasileiros aponta para um aproveitamento escolar insatisfatório, repetências, evasão escolar e baixo nível de aprendizagem dos conteúdos programáticos. O poder público vem equipando tecnologicamente as escolas nas últimas décadas, mas os resultados dos estudos aplicados nas escolas que recebem o laboratório de informática escolar não são animadores (KLEIN, 2006; MEC, 2011; CGI, 2012). Buscando investigar as causas de tal fenômeno, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: como os cursos de formação vêm preparando os docentes para a utilização das tecnologias digitais em sala de aula?

Revisão da literatura

O desenvolvimento e adoção dos recursos tecnológicos digitais e a popularização da internet no Brasil, a partir dos últimos anos da década de 1990, fez com que as tecnologias digitais passassem a ocupar uma posição cada vez mais relevante em todas as áreas. O avanço nas telecomunicações e na microeletrônica tornou possível o surgimento de computadores portáteis, como notebooks e netbooks, estendendo a possibilidade de utilização para além de espaços físicos limitados. A evolução da internet, aliada à criação de

dispositivos móveis e redes sociais na web levou ao agrupamento dos indivíduos em comunidades virtuais. Ferramentas como blogs e fóruns de discussão possibilitaram interação entre os sujeitos e a produção, publicação e discussão de conteúdo em uma rede global (MCLUHAN, 1977).

O ciberespaço é um novo campo de informação e comunicação, pré-requisitos para a produção e difusão do conhecimento. Enquanto demorou séculos para passarmos da civilização oral para a civilização escrita, acelera-se o processo de transição desta para a civilização digital (LEVY, 1999). É nesse cenário de intensa utilização tecnológica que modificou-se o espaço social em que transitam alunos e docentes que compõem a escola dos nossos dias. Vivemos em uma época em que o dualismo transitivo entre o atômico e o digital cria um novo território cultural com novos modos de inserção, atuação, representação e oportunidades, avançando rapidamente para uma civilização digital, na qual as relações virtuais, possibilitadas pela internet, se tornam naturais (MCLUHAN, 1977).

Nessas circunstâncias, ocorre um choque cultural: o docente foi educado em contexto analógico, enquanto os alunos da escola atual já nasceram em um contexto digital, tendo mais conhecimento do que as gerações anteriores sobre a utilização de tecnologias para acessar informações relevantes para seu contexto e formação. Graças a essa habilidade, os alunos contemporâneos têm a possibilidade de captar os acontecimentos em tempo real, conectando-se à grande quantidade de sujeitos e informações⁵ (LIPKIN; PERRYMORE, 2010).

Com os docentes pertencentes a uma geração que não cresceu com as tecnologias digitais, este choque cultural é inevitável. Além de ter um aluno que aprende se conectando às tecnologias digitais e trocando informações o tempo todo, o docente não tem o merecido respaldo formativo para saber como abordar esse aluno e utilizar as ferramentas comuns a ele para a ação educativa. Esta nova situação faz com que alunos atuais tenham acesso a novos recursos e não mais se conformem com modelos e métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem (BABIN; KOULOU-MDJAN, 1989), fato amplamente estudado e aceito.

⁵ Observa-se que não se deve generalizar o acesso universal às tecnologias digitais. Embora da mesma geração e predispostos a tais habilidades, não são todos os alunos que têm acesso ao computador e/ou a outras tecnologias digitais. Em vários casos, o acesso doméstico não ocorre por conta da condição financeira e o acesso escolar deixa de acontecer porque os estabelecimentos escolares não estão todos equipados (SORJ, 2003).

A penetração das Tecnologias da Informação e Comunicação em todas as dimensões das atividades econômicas, sociais e culturais tem implicações de longo alcance em termos de habilidades necessárias para se tornar membro ativo da sociedade (UNESCO, 2011: 7)⁶.

Autores ainda defendem a perspectiva das tecnologias digitais como artefatos culturais, na medida em que, interligando pessoas, e não somente máquinas, são produtos das intenções, propósitos e ideias humanas. A forma com que nos apropriamos de tais tecnologias reinventam suas características e assumem um enfoque diferenciado, quando visualizados na perspectiva de utilização pedagógica (AMARAL et al, 2008).

Se a sociedade atual demanda novas habilidades de trabalhar com a informação e o conhecimento, os alunos devem desenvolver novos modos de criar, organizar, armazenar e acessar a informação. Este movimento requer métodos atualizados de ensinar, por meio de recursos tecnológicos mediados por uma atuação docente qualificada e preparada para atuar neste cenário. No espaço do laboratório escolar, o docente com conhecimento da aplicação pedagógica das tecnologias digitais pode subsidiar ações pedagógicas envolventes, propondo experiências diferenciadas e novos métodos de interagir com o conteúdo, com o aluno apreendendo e relacionando conteúdos e conceitos à sua vida real com naturalidade. Nessa ação pedagógica interativa (PIAGET, 1975), não é a tecnologia em si, mas a ação pedagógica refletida na relação docente-aluno, que altera a execução e o resultado do ensinar.

Hoje, essa condição pressupõe alterações no modo de aprendizado, expressão e comunicação, pois para Gatti (2005), o computador representa mais que uma máquina de escrever sofisticada e a internet é mais que uma alternativa de entretenimento como a televisão. Integrando a utilização tecnológica aos objetivos pedagógicos, estudos demonstram o sucesso da utilização das tecnologias digitais na educação do aluno contemporâneo (FAGUNDES et al, 2000; FAGUNDES; HOFFMAN, 2002; ALMEIDA, 2007; MACHADO, 2009; PONTES, 2011; CBB, 2012; BASSANI; BARBOSA; LIMA, 2012).

Os alunos que compõem a escola atual têm contato permanente com as tecnologias. Motivá-los e ensiná-los a utilizar tais aparatos

6 Livre tradução da frase “[...] the penetration of ICT in all dimensions of economic, social and cultural activities has far-reaching implications in terms of the skills required to become an active member of society” (UNESCO, 2011: 7).

tecnológicos exige formação e atitude inovadora, tendo como base a preparação dos docentes para atuação com essas tecnologias, conforme Schlemmer e Backes (2008: 12):

Usar uma nova tecnologia não garante inovação, a inovação está na forma criativa de utilizá-la, na forma como aproveitamos todas as possibilidades para os processos de ensino e de aprendizagem, de outra forma, podemos estar simplesmente falando de uma novidade e não de uma inovação.

Docentes devem aprender como utilizar os recursos tecnológicos em uma perspectiva pedagógica, ou seja, ensinar com e por meio da tecnologia. Nesse sentido, a formação docente para este uso durante sua formação inicial apresenta-se como fundamental. É necessário estabelecer pontes entre a modernização tecnológica que se apresenta e a formação dos educadores que irão lidar com estes meios, ou mídias, em sala de aula (MORAN, 2007), devendo ocorrer efetiva formação dos docentes para uma atuação qualificada:

Precisamos, em consequência, estabelecer pontes efetivas entre educadores e meios de comunicação. Educar os educadores para que, junto com seus alunos, compreendam melhor o fascinante processo de troca, de informação-ocultamento-sedução, os códigos polivalentes e suas mensagens. Educar para compreender melhor seu significado dentro de nossa sociedade, para ajudar na sua democratização, onde cada pessoa possa exercer integralmente a sua cidadania (MARTÍN BARBERO, 1996: 10).

Os elementos pedagógicos tradicionais já não são suficientes. Os alunos já estão culturalmente sintonizados com novas formas de comunicação, expressão e aprendizado. Nesse contexto, surge uma abordagem que permite variadas formas de aprendizado e expressão aos alunos atuais: a pedagogia da comunicação. Como possibilidade de aproximação à abordagem cultural, a pedagogia da comunicação reconhece que os sujeitos atuais se expressam de diferentes formas e utilizando diferentes linguagens. Assim, os múltiplos meios de comunicação proporcionados pelas tecnologias digitais possibilitam a expressão do sujeito, seu crescimento pessoal e seu aprendizado como sujeito crítico ao que lhe é apresentado (SILVA, 1995; PORTO, 2001; PENTEADO, 2002).

Essa ação mediadora comunicativa altera a tradicional ordem de decisão única sobre o processo educativo pelo docente. O docente passa

a incluir em tais decisões a cooperação e a colaboração, permitindo ao aluno múltiplas expressões, tornando seu aprendizado significativo. A utilização escolar das tecnologias digitais, na perspectiva da pedagogia da comunicação, permite desenvolver no sujeito uma compreensão mais elaborada e com uma consciência mais profunda sobre a realidade, pois parte da atual cultura básica do aluno e da qual, em grande parte, as tecnologias digitais que já são integrantes. Valorizando todas as formas de expressão, e não apenas o conhecimento científico tradicional, o aluno sente-se valorizado e ligado à escola, que se torna significativa para seu contexto (PORTO, 2006).

Através da pedagogia da comunicação, não só as tecnologias digitais, mais quaisquer outros métodos e formas de ensinar e aprender não serão mais alijadas do processo, mas se tornarão mais uma das diversas formas de expressão do aluno, valorizadas pelos docentes e significativas para o seu contexto de aprendizagem. A vantagem de utilização das tecnologias digitais é justamente a facilidade de simular, via programas de computador, muitas formas de expressão características do aluno contemporâneo. Nesse sentido, outras mídias poderão vir a fazer parte do contexto escolar, como no caso da utilização de telefones celulares e câmeras fotográficas digitais para produção de conteúdos (CBB, 2012), iniciativa premiada pela Microsoft e um reconhecimento da aplicação da pedagogia da comunicação.

A pedagogia da comunicação está representada na ação docente perante as tecnologias digitais, no sentido de que estas se fazem presentes no fazer pedagógico. Não adianta um joguinho colocado no computador se o docente não perceber que, através daquele jogo, o aluno está aprendendo subtração ou soma. Há que reconhecer a importância instrumental da tecnologia, pois esta será importante na medida da comunicação e mediação, estabelecendo contato entre o saber do professor e a necessidade do aluno (PENTEADO, 2002).

É fundamental que, nos cursos de formação docente, se relacione a diferença entre a utilização pessoal e pedagógica dos computadores. O uso pessoal do computador, em casa, enquadra-se numa utilização voltada para a informação, o lazer e a comunicação pessoal. Já a utilização pedagógica utiliza o equipamento para ajudar o aluno a aprender, fazer relações, exercitar seu senso crítico. Diferencia-se, assim, o saber fazer (como utilizar a ferramenta) do uso pedagógico (por que as coisas acontecem dessa maneira) (ZACCARON et al, 2012).

Ao tomar consciência de que a expressão de aprendizado do aluno pode não acontecer utilizando lápis e papel, mas pode ocorrer utilizando outra linguagem, o professor passará a adotar naturalmente o recurso tecnológico em suas aulas. Desse modo, aquele aluno com dificuldades de aprendizagem em história ou geografia poderá acessar o navegador web e ver fotos antigas do bairro, o mapa da cidade, fotos, vídeos, sons e começar a explorar outras questões que apenas o meio ou forma de expressão escrita não consegue atingir. Nesse sentido, é fundamental a preparação do docente como mediador do processo de aprendizagem, utilizando as tecnologias digitais disponíveis para relacionar os conteúdos escolares ao aluno e à sua realidade. As tecnologias só farão sentido se o docente perceber, entender e aceitar que aquele é mais um recurso para melhorar sua prática docente. Isolada e sem a figura mediadora do docente entre o aluno e o meio, a adoção de tecnologias digitais por se não garante aprendizagem de qualidade (MARTÍN BARBERO, 1996).

Essa ação pedagógica sobre as novas tecnologias significa que, como toda ferramenta de utilização educacional, fica implícita a necessidade de uma ação mediadora perante o mesmo. O objetivo é que a tecnologia se torne apenas o meio, a mídia, através da qual o aprendizado acontecerá. Ou seja, é a ação docente perante as novas tecnologias, fazendo com que os recursos tecnológicos se façam presentes na ação docente. O foco é a ação pedagógica que ocorre através do computador, e não o computador em si. Para reunir dados que auxiliem a responder como tal formação acontece, apresenta-se, a metodologia a ser utilizada.

Metodologia

a) Abordagem, sujeitos e instrumentos

Buscando investigar como se dá o processo de formação docente para a utilização das tecnologias digitais na prática docente, este estudo é de natureza aplicada, valendo-se de uma abordagem qualitativa. Existe uma relação dinâmica entre o sujeito e o contexto que dificilmente poderia ser traduzida quantitativamente. Busca-se compreender o fenômeno a partir do ponto de vista daquele que atua, analisando pequenas amostras não representativas da população. A abordagem qualitativa contempla de maneira mais adequada esta investigação que busca estabelecer qual formação pedagógica para o trabalho com tec-

nologias digitais os docentes recebem em seus cursos de formação. Optou-se pela categoria estudo de caso porque se colocam questões do tipo como e por que em uma investigação empírica que busca estudar e compreender fenômenos atuais dentro do seu contexto real, sem limites definidos e usando utilizar múltiplas fontes de evidência (MINAYO, 2007; YIN, 2010).

Os sujeitos de pesquisa estão inseridos em escolas de um bairro popular da cidade de Novo Hamburgo, Rio grande do Sul, sendo um dos 5 colégios que atendem o ensino fundamental do bairro. Muitos dos alunos atendidos são filhos/netos de migrantes que vieram de outros locais em busca de emprego na indústria calçadista. O bairro não apresenta muitas opções culturais e a maior parte dos alunos provém de um grupo familiar de 5 a 6 pessoas, com os pais trabalhando fora de casa o dia todo. A escola conta com 10 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, 4 banheiros, pátio, quadra de esportes, secretaria, sala da direção e docentes e sala de coordenação. Atende 350 alunos nos turnos da manhã e da tarde e laboratório de informática com 30 computadores equipados com Linux e internet.

Após contato com a direção, expôs-se aos docentes o estudo, com 4 sujeitos voluntários: Docente A (área da Geografia, 46 anos, formou-se na região da Serra Gaúcha e atua desde 1986 na mesma escola. Reside em Novo Hamburgo), Docente B (área da Língua Portuguesa, 32 anos, formou-se no Noroeste do estado do RS. Reside em Campo Bom, município vizinho a Novo Hamburgo), Docente C (área da Matemática, tem 24 anos, é sua primeira escola. Formou-se em uma universidade do Vale do Sinos e reside no município de Novo Hamburgo) e Docente D (área de História, tem 39 anos e já atuou em outras escolas. Formou-se em uma universidade do Vale do Sinos e mora em Novo Hamburgo).

A fim de reunir elementos capazes de auxiliar na resposta à questão de pesquisa, os instrumentos utilizados foram observação de campo, questionário e a pesquisa documental. A observação serve para o pesquisador ter contato direto com a realidade a ser pesquisada, planejada e executada de modo controlado e sistemático. O diário de campo servirá como repositório de dados sobre o problema, com todas as anotações pertinentes à observação. A entrevista semiestruturada servirá para realizar a coleta dos dados junto aos docentes e à instituição de formação dos mesmos e sua escolha deveu-se à flexibilidade de acrescentar questões à lista previamente preparada (MINAYO, 2007).

A análise documental apresenta-se como um instrumento que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse, uma fonte estável e rica de informações com baixo custo para o pesquisador. Este instrumento mapeará a importância que a instituição destina (ou destinava) à formação específica com as tecnologias digitais na época de formação do docente. O acesso a tais documentos será efetuado acessando o currículo dos cursos. Os dados resultantes serão descritivos, com a preocupação com o processo sobrepondo-se à preocupação com o produto (GODOY, 1995).

b) Coleta dos dados

Durante a coleta de dados, programada para duas semanas, problemas internos de organização da escola estenderam esse período para 45 dias. Nos primeiros contatos telefônicos, a diretora não pôde atender, só sendo possível marcar horário na semana seguinte. Na segunda visita, a diretora havia se deslocado com urgência à Coordenadoria de Educação. Dos 14 docentes convidados a integrar a pesquisa, apenas 5 dispuseram-se a participar, com os demais alegando falta de tempo e problemas pessoais, com um dos cinco voluntários desistindo no momento seguinte. Restaram 4 docentes, cujas entrevistas demoraram a se efetivar, pois nas visitas ocorriam problemas como substituição de colegas, doença, etc. Questionou-se junto aos docentes, sua formação docente inicial, ano, instituição de formação, se havia disciplinas de formação para a utilização das tecnologias digitais durante a formação, se estes planejam as atividades dos alunos no laboratório de informática, se o planejamento leva em consideração o conteúdo aprendido em sala, as possibilidades de aprendizado proporcionado pelas tecnologias digitais, condução das aulas e cursos de aperfeiçoamento.

Na utilização do laboratório, cada turma tem um período de 1,5 horas semanais pré-agendadas para utilização do laboratório, atendendo 5 turmas por turno. A docente regente da turma conduz os alunos até o laboratório e deixa-os com o professor de informática educativa (com exceção da docente C, que conduz a própria aula). O docente responsável pelo laboratório já deve ter sido comunicado anteriormente do conteúdo a ser trabalhado com os alunos. A escola também preconiza que o docente regente acompanhe o processo, com o docente de informática auxiliando, se necessário, no aspecto técnico. Contudo, ob-

servações detectaram que alguns docentes ficaram preenchendo seus cadernos de chamada e corrigindo provas, não auxiliando a docente responsável pelo laboratório no atendimento aos alunos. Na última turma observada, era dia de uso da internet livre, ou seja, o aluno poderia fazer o que quisesse, resultando em quase a totalidade dos alunos acessando redes sociais, sites de jogos e outros. Apenas 2 alunas de uma das 4 turmas foi realizar trabalhos de pesquisa e digitação.

Análise e discussão

Confrontando os dados levantados através dos instrumentos de pesquisa, o referencial teórico e as percepções do pesquisador, respondeu-se à questão de como ocorre a utilização das tecnologias digitais nas escolas. A substituição de colegas foi uma constante, sobrando pouco tempo para o planejamento de suas aulas, principalmente considerando as tecnologias digitais. Das 5 visitas programadas à escola, o número subiu para 8, em virtude de problemas que revelam a falta de professores nas escolas ou mesmo colegas ou lecionar em duas ou três escolas diferentes pela renda. Esse problema fica patente na fala dos docentes D e B, a seguir:

Isso [professor substituindo colegas] acontece todo ano. As aulas iniciam e sempre tem muito docente faltando. Mesmo com as contratações emergenciais, antes das aulas comecem de verdade, é isso.... Sempre falta professor, então a gente ajuda, né? A diretora tenta fazer o que pode, mas falta gente e o governo não contrata professor que chega! Aí sempre acaba faltando gente ((Fala do docente D, ao explicar sua falta à entrevista marcada).

Desculpe, mas realmente o tempo é curto. Vamos ter que apressar a entrevista, pois ainda preciso corrigir algumas provas, porque depois, sabe como é, tenho a outra escola para atender. Chega a noite a gente tá (sic) muito cansada mesmo. Ainda tem as coisas de casa para atender. (Fala do docente B, ao justificar o pouco tempo para a entrevista).

Se falta tempo para uma entrevista de 20 minutos, também faltará para planejar adequadamente uma aula com tecnologias digitais e para cursos de atualização. Sem preparação, os docentes não sabem o que fazer se o computador não inicializar corretamente ou o softwa-

re travar. A atuação docente bem-sucedida pressupõe que o professor precisa se sentir confortável na relação com a tecnologia e, sem isso, há desconfiança e desconforto com o uso das tecnologias, que passa a ser vista como adversária, e não aliada (fala do docente B).

Também aparece a questão de que a formação dos docentes utilizou o sistema operacional Windows, e os equipamentos da maioria dos laboratórios escolares funcionam sob o sistema operacional Linux⁷. Embora funcionalmente semelhantes, a utilização do Linux ainda não tem aceitação muito grande, que alegam o visual e modo de operação diferenciado como um dos empecilhos ao uso, conforme as falas a seguir. Verifica-se isso através dos próprios cursos de formação de docente: todos os 4 cursos utilizam o sistema operacional Windows na formação docente, e as escolas continuam recebendo Linux.

Eu não gosto de usar o computador, porque eu acho que os alunos já não têm muito respeito pelo professor, porque eles vêm na internet e acham que é a mesma coisa. Mas não é, porque na internet tem muita coisa que não é correta. Eu deixo para a professora do laboratório, porque eu não me dou muito bem com essas máquinas, principalmente com esse Linux (risos). Windows eu até sei, porque tenho em casa (Fala do docente D, ao responder sobre a utilização do computador na escola).

Na semana passada preparei um vídeo bem legal em casa, mas quando cheguei no colégio, não abria. O meu planejamento ficou pela metade, porque nem a professora do laboratório sabia me ajudar. Tive que voltar com a turma para a sala de aula. Foi muito chato (Fala do docente A, ao responder sobre a utilização do computador na escola)

O fato de que preparação em tecnologias digitais auxilia na utilização das mesmas pelo docente pode ser vista na atitude da professora C, que usa tecnologias como aliadas:

Vejo bastante relação entre o que aprendi e o que uso com os alunos nas aulas de informática. Nossos professores na faculdade nos ensinaram que não adiantava colocar computadores e não saber o que fazer com eles (docente C). Alunos de Matemática utilizam o laboratório para ver vídeos, pesquisar

⁷ Os computadores fornecidos às escolas vêm com o sistema operacional Linux, enquanto a maioria dos computadores comercializados em lojas vêm equipados com o sistema operacional Windows.

mais sobre os assuntos da sala de aula e também estudar para a Olimpíada de Matemática. Eles trocam e-mails com alunos de uma escola do município vizinho e até já marcamos piquenique junto. Eles (5ª série) fizeram uma apresentação em vídeo e gravaram uma história para os pais e os pais assistiram na escola, no dia da apresentação, e depois viram em casa no computador. Eu acredito que o computador possa até ajudar a mudar a cultura dessa (Fala da docente C, ao responder sobre a relação entre sua formação e a docência).

Para o docente C, há um entendimento da tecnologia como instrumento de aprendizagem mediada pelo professor (MARTÍN BARBERO, 1996). Quando os alunos vão ao laboratório sem um entendimento claro do que vão utilizar, usam os computadores mais como entretenimento do que como aprendizado. Há contrastes entre as falas dos docentes A, B e D (que tiveram uma formação menos intensa em tecnologias digitais) e do docente C (que utiliza o computador intensamente, tanto pessoal quanto profissionalmente): este último docente tem visão positiva das tecnologias digitais, enxergando o computador como uma ferramenta que pode enriquecer sua experiência docente, permitindo aos alunos experimentar novas maneiras de acessar as informações para seu aprendizado e aproximando-a da cultura dos alunos, evitando choques desgastantes (BABIN; KOULOUMDJAN, 1989).

Destaca-se na fala da professora a socialização permitida pela utilização do e-mail com outros alunos e pais. Há necessidade de que os docentes tenham formação adequada, para que tais recursos sejam usados criticamente, aproveitando seu potencial pedagógico e evitando submissão apenas aos recursos técnicos. Em resposta ao primeiro objetivo específico, levanta-se que os docentes entrevistados não têm, em geral, formação adequada para a utilização pedagógica das tecnologias digitais nas escolas onde atuam. Ou seja, a formação é centrada nas questões técnicas, de operação do equipamento (SANTOS, 2009).

Com relação à composição dos currículos formativos dos cursos de formação docente, detalhando a formação específica em tecnologias digitais, verifica-se que a formação não é percebida como suficiente pelos docentes. Na análise dos dados das entrevistas, verifica-se que a percepção que os docentes têm de sua formação em tecnologias digitais fica muito aquém do esperado. Apenas a docente C teve aulas específicas de utilização pedagógica das tecnologias digitais em sua formação. Os demais relataram apenas aulas de utilização de editor de texto (docente A), ferramen-

tas de escritório (docente A) e buscas na internet (docente B). O docente D, um dos mais velhos, relata que as aulas de tecnologias digitais eram em sala de aula convencional e apenas a prática executada em laboratório, que contava com apenas 8 computadores para 26 alunos do curso de formação.

A gente (sic) ia pouco ao laboratório, e quando íamos de novo, na outra semana, já tínhamos esquecido muita coisa. E também tínhamos que dividir os computadores, não dava pra praticar direito. Precisava mais aulas e computadores (Fala da docente D sobre as aulas práticas em laboratório, durante sua formação).

Era assim: o professor nos levava para o laboratório, mas a gente aprendia a usar o Word e o PowerPoint. E os alunos, quando a gente pede para eles utilizarem o Word e o PowerPoint eles acham chato, dizem: “Professora, podemos entrar na internet?” E na internet eu não sei usar muito bem, não aprendi como usar isso para as aulas (Fala do docente A sobre as aulas práticas em laboratório, durante sua formação).

Verifica-se, pelas falas, que o tempo de utilização do laboratório de informática pelos alunos das licenciaturas não é percebida como suficiente. Verifica-se um aumento na utilização do laboratório nas aulas de formação docente no decorrer dos anos, que pode ser visualizada na tabela 1, e que coincide com a utilização pessoal do laboratório pela docente C.

Tabela 1 – Utilização semanal do laboratório

PERGUNTA	DOCENTE A	DOCENTE B	DOCENTE C	DOCENTE D
Na época de sua formação, quantas vezes você frequentava o laboratório de informática por semana?	0,25	2	2 a 3	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível observar apenas a docente C aponta aprendizado pedagógico:

Aprendemos a utilizar um programa chamado Hot Potatoes. Era legal porque aprendemos a inserir o conteúdo que quiséssemos e criar cruzadas, questionários, textos com lacunas em branco, quizzes e várias atividades. Não havia atividades

prontas, aprendíamos a criar nosso material. E o mais legal é que isso pode ser aplicado pela internet, não se gasta com folhas de papel e tinta e a correção pode ser automatizada (Fala do docente C sobre o aprendizado para utilização pedagógica das tecnologias).

Perguntados sobre a relação desses conteúdos com suas aulas, os docentes afirmam que os programas mudaram muito rapidamente e que, na época da sua formação, os programas (softwares) de computador eram outros e que tudo evoluiu muito rapidamente.

Na minha época era o MS-DOS e o Windows estava começando. Agora não vejo muita relação entre o que aprendi nas aulas e o que vou ensinar para os meus alunos, porque os programas (softwares) que eles utilizam são muito diferentes (Fala do docente A sobre o aprendizado para utilização pedagógica das tecnologias).

Mudou muita coisa e eu não consegui acompanhar. A gente não tem tempo para acompanhar tudo. As coisas são muito rápidas e não dá tempo de fazer os cursos, porque eu dou aula em outra escola e não tenho como fazer os cursos do governo (Fala do docente B sobre o aprendizado para utilização pedagógica das tecnologias).

Confrontando o currículo atual destes cursos com o currículo da formação inicial, há um lapso temporal de 22 anos entre a formatura do docente mais velho (docente A, formado em 1988) e o mais novo (docente C, formado em 2010). Apesar de mais de duas décadas separarem tais currículos, com todas as transformações tecnológicas ocorridas, as disciplinas específicas para utilização de tecnologias digitais seguem praticamente as mesmas, salvo exceção da docente C, formada há cerca de 3 anos atrás.

Tabela 2 – Comparação das disciplinas em tecnologias digitais ofertadas entre 1998 e 2010

DOCENTE	IDADE (anos)	INSTITUIÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS TOTAIS	DISCIPLINAS DE TECNOLOGIA-CURRÍCULO ORIGINAL	DISCIPLINAS DE TECNOLOGIA-CURRÍCULO ATUAL
Docente A	46	Instituição A	1988	45	1	1
Docente B	32	Instituição B	2001	48	1	2
Docente C	24	Instituição C	2010	47	2	2
Docente D	39	Instituição D	1998	49	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

A disciplina ofertada é normalmente denominada Tecnologia e Educação e, mesmo nas instituições onde são oferecidas 2 disciplinas de tecnologia, só uma é obrigatória. Portanto, embora os computadores façam parte da vida dos professores, seu uso pedagógico é distinto do uso pessoal, conforme ZACCARON et al (2012). Resulta daí uma ação formativa distante dos recursos tecnológicos digitais (SANTOS, 2009; FAGUNDES, 2013; LOPES, 2013). Na compreensão da utilização do computador como elemento cultural (AMARAL et al, 2008) e, valendo-se da pedagogia da comunicação (PORTO, 2001), que valoriza todas as formas de expressão do aluno, está posta uma possibilidade de mudança.

Considerações finais

No atual contexto de informação instantânea, as mudanças que se sucedem de maneira acelerada na sociedade não acontecem com a mesma fluidez na escola. O docente, sem formação curricular inicial para atuar neste novo cenário, não está preparado e não tem condições para realizar as mudanças que a sociedade demanda. Compreendendo que não é a tecnologia, mas sim aquilo que o professor consegue fazer com ela que determinará seu sucesso, comprar equipamentos não resolverá o problema, não melhorará a prática docente.

Os objetivos do trabalho são respondidos, na medida em que se verifica que o conhecimento recebido nos cursos de formação não é percebido como suficiente pelos docentes formados. Os currículos aplicados pelas instituições formadoras demonstram a falta de disciplinas específicas de formação em tecnologias digitais. Mesmo após décadas do surgimento das tecnologias digitais, os currículos estão inalterados com relação às disciplinas e uso pedagógico de tecnologias digitais. As demandas da contemporaneidade avançam, a escola permanece estática. Portanto, sem que o currículo dos cursos de formação docente contemple disciplinas que preparem o docente para a utilização pedagógica das tecnologias digitais, dificulta-se sua atuação e se desperdiçam oportunidades de melhoria na aprendizagem e desempenho dos alunos. A abordagem da tecnologia como artefato cultural e a pedagogia da comunicação são opções que levam em consideração o contexto do aluno e a aprendizagem significativa, desde que o docente tenha preparação para tal.

É dever do Estado inserir mecanismos legais que assegurem a quantidade e a qualidade mínima de disciplinas de formação para utilização pedagógica das tecnologias digitais nos cursos de formação docente. As-

sim, teremos mais garantias de que o aluno receba uma educação alinhada com o perfil contemporâneo e que os docentes tenham reais condições de utilizar as tecnologias digitais em prol de uma educação efetiva, crítica e transformadora.

Referências

ALMEIDA, M. B. C. **Tecnologias digitais na educação: o future é hoje**. In: 5º Encontro de Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (V E-TIC). R. Janeiro, 2007.

AMARAL, A. RECUERO, R.; MONTARDO, S. **Blogs: Mapeando um objeto**. In: VI Congresso Nacional de História da Mídia, 2008, Niterói. Anais do VI Congresso Nacional de história da Mídia. Niterói: UFF, 2008. p. 1-15.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M.F. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

BASSANI, P.B.S.; BARBOSA, D.N.F.; LIMA, C.C. **Arquitetura da Participação: Comunidades Virtuais de Aprendizagem, redes sociais e dispositivos móveis conectados à web 2.0 como auxiliares na construção do conhecimento**. In: Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura (ABCiber). 6, Novo Hamburgo, 2012.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Relatório de avaliação da execução de programas de governo nº 16 – Infraestrutura de Tecnologia da Informação para a educação básica pública (Proinfo)**. Disponível em <<http://sistemas.cgu.gov.br/relats>> Acesso em: 16 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Sec. de Educação à Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001166.pdf>> Acesso: 01 jul. 2012.

CBB, Web TV. **Clube de Blogueiros do Borges**. Escola Borges de Medeiros, Campo Bom-RS. Disponível em <<http://cbbwebtv.wordpress.com>> Acesso em: 05 nov. 2012.

TIC Educação 2011: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012.

FAGUNDES, L. C.; HOFFMAN, D. **Cultura digital na escola ou escola na cultura digital?** Brasília: MEC/Semtec, 2002.

FAGUNDES, L. C. & MAÇADA, D. L. & SATO, L. S. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. Brasília: Estação Palavra, 2000.

FAGUNDES, L.C. Começa por você, professora in Fragilidades relevantes: diagnóstico do PROINFO aponta problemas de distribuição, infraestrutura e capacitação. **Rev. A Rede**, ano 9, n. 89, março de 2013.

GATTI, D. C. **Sociedade informacional e na/alfabetismo digital**: relações entre comunicação, computação e internet. Bauru: Edusp; Uberlândia: Delfo, 2005.

GODOY, A. S. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas**. Revista de Administração de Empresas. v. 35, n. 4, p. 65-71 Jul./Ago. São Paulo, 1995.

KLEIN, R. **Como está a educação no Brasil? O que fazer?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a02v1451.pdf>> Acesso em 02 abr. 2013.

LÉVY, P. (1999). **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34.

LIPKIN, N.; PERRYMORE, A. **A geração Y no trabalho**. São Paulo: Elsevier, 2010.

LOPES, Áurea. **Fragilidades relevantes**: diagnóstico do PROINFO aponta problemas de distribuição, infraestrutura e capacitação. Rev. A Rede, ano 9, n. 89, março de 2013.

MACHADO, A.C.T. **Novas Formas de Produção de Conhecimento**: utilização de ferramentas da WEB 2.0 como recurso pedagógico Revista Udesc Virtu@l (2009). Disponível em: <<http://periodicos.udesc.br/index.php/udescvirtual>> Acesso em 26 dez. 2012.

MARINHO, S.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: Colóquio de Pesquisa em Educação, 6, 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2008, p. 1-9.

MARTÍN BARBERO Jesús. **Heredando el Futuro**. Pensar la Educación desde la Comunicación, Nómadas, Boggotá, septiembre de 1996, n. 5, p. 10-22.

MCLUHAN, M. **A galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Nacional, 1977.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa. R. Janeiro: Abrasco; 2007.

MORAN, J.M. **Desafios na Comunicação Pessoal**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

PENTEADO, H.D. **Comunicação escolar**. São Paulo: Salesiana, 2002.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PORTO, T.M.E. **As Tecnologias da Informação e Comunicação na escola**: relações construídas, relações possíveis. Rev. Brasileira de Educação v.11 n.31 jan./abr. 2006.

PORTO, T.M.E. **Pedagogia da Comunicação**: da teoria à prática com professores e alunos. Relatório FAPERGS. Pelotas, RS: UFPel, Faculdade de Educação, 2001.

SCHLEMMER, E., BACKES, L. **Metaversos**: novos espaços para a construção do conhecimento. Rev. Diálogo Educacional, v. 8, p. 519-532, 2008.

SILVA, T.T.(org) **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

SORJ, B. **Brasil@povo.com**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SOUSA, R.P., MOITA, F.M.C.; CARVALHO, A.B.G.C (org). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

UNESCO (2011). **Transforming Education**: the power of ICT policies. France, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/en/education/resources/>> Acesso em: 10 jan 2012.

YIN, R.K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. São Paulo: Bookman, 2004.

ZACCARON, A.B.M, et al. **Uso Pedagógico das Tecnologias Digitais**, RE-NOTE, v. 10, n. 3, 2012.

Desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior

DENISE MACEDO ZILLOTTO
SIMONE VAN DER HALEN FREITAS
GRACIEMA DE FÁTIMA DA ROSA

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre elementos presentes na escolarização de alunos com deficiência no ensino superior, inclusão que se visibiliza como um processo recente, impulsionado por políticas educacionais e pleitos sustentados por movimentos sociais. A partir da contextualização das questões atinentes neste escopo, pretende-se contribuir para a discussão das políticas educacionais nos processos de escolarização e aprendizagem das pessoas com deficiência, através da identificação das conquistas e dos desafios presentes neste contexto. Trata-se de um estudo de cunho teórico-reflexivo, sustentado na literatura científica nacional, na legislação atinente ao objeto investigado e na análise crítica empreendida pelos autores diante das questões compartilhadas. Identifica-se como desafios remetidos à educação superior a estruturação de políticas de permanência pautadas pelas necessidades dos alunos com deficiência, incidindo sobre o desenvolvimento e garantia da oferta de recursos pedagógicos, de apoio e assistência educacional, bem como na superação de aspectos discriminatórios e culturais que permeiam a concepção da deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino superior. Permanência. Assistência educacional.

Introdução

A história recente da educação inclusiva no Brasil supõe o investimento contínuo na construção de um direito ainda não assegurado a todos. A Constituição Federal de 1988 sinalizou, no artigo 208, III, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, indicando a construção de um processo inclusivo na esfera educativa. Mas, somente em 1996, a lei 9394/96 estabelece responsabilidades e ações para a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino, o que então passa a ser discutido e operacionalizado. A atenção à questão se intensifica quando os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência passam a figurar como um dos indicadores em processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como de credenciamento de instituições de ensino superior, mesmo que inicialmente atendendo aos aspectos arquitetônicos, minimizando elementos pedagógicos e efetivamente inclusivos (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas – ONU – aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conceituando a deficiência como o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. O estado brasileiro, signatário desta convenção, assume então o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A partir deste marco referencial, a educação especial é estruturada por meio de três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2010). Anos após, a lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação até 2024, assinalou, como conquista para a educação, a construção de uma escola inclusiva de modo a garantir o atendimento à diversidade humana, como expresso na meta 4 (BRASIL, 2014), revelando a dimensão não estabelecida deste direito.

O acesso das pessoas com deficiência à educação superior vem se ampliando significativamente, em consequência do desenvolvimento inclusivo da educação básica. O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior – é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que, naquele momento, significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), buscando o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (Brasil, 2013). Dentre as ações empreendidas estão a adequação arquitetônica, a aquisição de recursos de tecnologia assistiva, a aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis e a aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em vigor desde janeiro de 2016, institui como “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015). Esta perspectiva convoca diferentes atores sociais à responsabilidade pela garantia da educação aos sujeitos com deficiência e assegura condições como formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. A lei também prevê a inclusão de temas relacionados à pessoa com deficiência nos currículos de cursos de nível superior e técnico, nos diversos campos do conhecimento existentes.

Estas normativas sinalizam o caráter recente da adequação e capacitação da comunidade escolar para o atendimento do aluno com deficiência, mesmo considerando que a condição inclusiva tenha sido definida anteriormente e esteja estabelecida sua vigência. Rocha e Mi-

randa (2009: 28) entendem que a sociedade precisa se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência, compartilhando os espaços com igualdade, com respeito e aceitação das diferenças:

As formas limitadas como as escolas e instituições ainda atuam, têm levado parcela considerável dos alunos à exclusão, principalmente as minorias – sejam elas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiência.

A dimensão deste contexto se visibiliza em índices sociais apresentados a seguir.

Contexto e perspectivas

Considerando a população do país, o Censo de 2010 identificou que 45.606.048 (23,9%) dos brasileiros possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual; 25.800.681 (26,5%) são mulheres e 19.805.367 (21,2%) são homens. 38.473.702 pessoas vivem em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais. A prevalência da deficiência variou: a deficiência visual apresentou a maior ocorrência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar, está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%. No Rio Grande do Sul, a incidência de pessoas com deficiência é de 2. 549 691 sujeitos, ou seja, 23,84% da população (BRASIL, 2012).

No Brasil, de acordo com a política educacional vigente, está assegurado o ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas de ensino regular, sempre que possível. Mas é preciso considerar que mesmo quando este aluno consegue reunir condições como acessibilidade e valorização familiar da formação escolar, outros aspectos estão presentes – como experiências discriminatórias, recursos e conhecimentos restritos para a aprendizagem – situações que tensionam políticas mais efetivas de permanência, ampliando a atenção predominante na inserção. Para Jannuzzi (2006), as tentativas de institucionalização da deficiência através da escolarização são recorrentes, de modo a conferir certo enquadre social, valoração e perspectiva de inserção que, de certo modo, a sociedade demanda em relação ao convívio com os deficientes. Sendo assim, talvez seja possível pensar as ‘falhas’ nesse processo como a presentificação da exclusão social que forja, dialeticamente, o processo de inclusão.

Os índices apontam diferenças importantes na escolarização de pessoas com e sem deficiência. A taxa de alfabetização para a população total em 2010 foi de 90,6%, enquanto a do segmento de pessoas com, pelo menos, uma das deficiências foi de 81,7%. Em 2010, na população com deficiência, 14,2% possuíam o fundamental completo, 17,7%, o médio completo e 6,7% possuíam superior completo. Em 2010, havia, ainda, grande parte da população sem instrução e fundamental completo, um total de 61,1% das pessoas com deficiência, sendo que, entre as pessoas sem deficiência, somente 38,2 compõem este último grupo. Estes dados sugerem que as diferenças existentes incorram, possivelmente, em desigualdade das oportunidades (BRASIL, 2012).

Entretanto, há inquestionável ampliação do acesso de pessoas com deficiência à educação. A quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010 — 6.884 na rede pública e 13.403 na particular. O número de instituições de educação superior que atendem alunos com deficiência mais que duplicou no período, ao passar de 1.180 no fim do século passado para 2.378 em 2010. Destas, 1.948 contam com estrutura de acessibilidade para os estudantes (BRASIL, 2012).

Do universo de alunos na educação superior brasileira — 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior, contabilizando, no período entre 2012 e 2013, crescimento de 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada — as matrículas de portadores de deficiência aumentaram quase 50% nos últimos quatro anos, sendo a maioria em cursos de graduação presenciais. Em 2013, eram quase 30 mil alunos, enquanto, em 2010, eram pouco mais de 19 mil (INEP, 2014).

É importante assinalar que as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas construções de espaços acessíveis, mas recursos pedagógicos, informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ou capacitação aos professores e apoio institucional. Portanto, há que se proporcionar uma mudança no modus operandi de uma instituição no seu fazer tradicional, tanto no ensino, na pesquisa e na extensão, quanto na infraestrutura oferecida a toda a comunidade docente, discente e administrativa (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014).

Ferrari e Sekkel (2007) afirmam que a educação inclusiva pressupõe a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e

da instituição escolar bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais. Mesmo considerando a especificidade das disciplinas, pode-se sustentar o pressuposto que todos os professores necessitam de apoio institucional para realizar flexibilizações e mudanças e, nesse sentido, é fundamental que os objetivos ligados a cada curso nas IES estejam claros a todos aqueles que participam do seu desenvolvimento.

Condições para ingresso e permanência no ensino superior

Ao investigar a predominância de alunos com deficiência em instituições de ensino superior privadas, Duarte et al (2013) apontaram fatores que dificultam o ingresso em universidades públicas, como o acesso mais disputado via vestibular, a falta de políticas de cotas de vagas para pessoas com deficiência e a menor disponibilidade de cursos noturnos. A possibilidade de bolsa pelo ProUni e o acesso facilitado ao financiamento estudantil pelo FIES foram mencionadas como favorecedoras para inserção nas redes privadas.

Estudo realizado por Manente, Rodrigues e Palamin (2007), com deficientes auditivos que possuem ensino médio, indica que, entre os motivos pelos quais sujeitos não frequentaram curso superior estavam dificuldades financeiras, para 55% dos participantes da pesquisa, seguidos pela reprovação em universidades públicas (24%) e ainda alguns relatos se referiam, também, ao medo de não conseguirem acompanhar as aulas ou serem discriminados naquele ambiente (13%). Quanto aos fatores que acreditavam poder contribuir para o acesso ao curso superior, os relatos foram: a ajuda de familiares e amigos (33%), a competência pessoal (31%), o acesso à disponibilidade de equipamentos e intérprete (13%), a atenção e apoio dos professores (12%) e a orientação de profissionais da saúde (11%).

Há facilitadores que podem ser determinantes para a permanência bem sucedida dos alunos com deficiência na universidade. Um dos facilitadores mais citados por discentes em pesquisa realizada por Castro e Almeida (2014) foi o serviço de apoio oferecido pela instituição. Quanto às condições para a permanência, das 13 universidades pesquisadas, nove têm serviço específico de apoio aos alunos com deficiência; três universidades têm apoio aos alunos, mas não específico (duas são programas dentro do apoio aos alunos e outra é um grupo

de pesquisa que desenvolve ações (pesquisa e extensão) para acesso de alunos com deficiência) e uma universidade não possui serviços institucionalizados (mas cada unidade busca prover as necessidades dos seus alunos). Dentre as sugestões, foram mencionadas a ampliação de informações para professores e alunos, a disponibilização de material com antecedência para apropriação dos recursos utilizados em aula, a atuação dos intérpretes de LIBRAS, oferta de materiais digitalizados para os alunos com deficiência visual e transporte interno adaptado para os alunos com deficiência física.

Não há reconhecimento social das diferenças de escolarização que os alunos com deficiência enfrentam, no entender de Moreira, Bolsanello e Seger (2011), pois, muitas vezes, as vagas a eles destinadas são vistas como privilégio e não como direito. Tal pensamento desconsidera, segundo os autores, as dificuldades que estes sujeitos enfrentaram na educação básica e/ou nas vivências diárias em decorrência da falta de adaptações, apoios e recursos pedagógicos e tecnológicos na grande maioria das escolas. É importante avaliar que os professores estão muitas vezes despreparados em sala de aula para atender as especificidades dos alunos, há limitações na acessibilidade e observa-se a discriminação que ainda estabelece a deficiência como incapacidade.

Orlando e Caiado (2014) entrevistaram professores universitários com deficiência e observaram, em suas trajetórias, situações em que o valor da escolarização pela família se impunha com forte influência em suas vidas, com estratégias de leitura, escrita, de incentivo para frequentar a escola. Também destacaram o papel da instituição escolar na construção da excelência escolar desses sujeitos; as autoras defendem que, além destas questões, a distribuição do capital cultural objetivado contribui efetivamente para a excelência escolar e profissional destes sujeitos.

Inclusão social, escola e trabalho

Para Bahia (2006), a questão da inclusão social e profissional das pessoas com deficiência ganha relevância no debate social, político, econômico e cultural, uma vez que, entre outros aspectos, vivemos em uma sociedade que se estrutura pela categoria trabalho. A inclusão de deficientes nas escolas regulares e o estabelecimento de cotas para trabalhadores com deficiência nas empresas brasileiras são fruto de políticas públicas forjadas pela atividade de movimentos sociais, mas

também, como assinala Jannuzzi (2006), pela trajetória histórica do impulso à escolarização em momentos de desenvolvimento econômico, como medida para dar sustentação às novas formas de produção exigidas. Mesmo assim, a autora considera que a escola pode aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador, socializando o saber e possibilitando uma compreensão menos mística e mágica sobre a sociedade e sua condição ontológica.

Em relação ao trabalho, apesar da exigência legal de cotas para trabalhadores com deficiência, a participação deles no mercado de trabalho, em 2010, ainda era restrita quando comparada à das pessoas sem deficiência. Do total de 86,4 milhões de pessoas, de 10 anos ou mais, ocupadas, 20,4 milhões eram pessoas com deficiência, 23,6% do total. Em 2010, havia 44.073.377 pessoas com, pelo menos, uma deficiência em idade ativa, mas 23,7 milhões não estavam ocupadas. A taxa de atividade variou tanto em relação ao gênero como em relação aos tipos de deficiência. Na comparação por gênero, as mulheres apresentaram as menores taxas de atividade para todos os tipos de deficiência. Do total, a taxa para as mulheres foi de 41,7% enquanto para os homens foi de 60,3%. Quanto aos tipos de deficiência, a menor taxa ocorreu no segmento das pessoas com deficiência mental ou intelectual, tanto para os homens quanto para as mulheres, cujos valores foram 22,2% e 16,1%, respectivamente. A deficiência motora foi a segunda mais restritiva, com taxas de 41,3% para os homens e 27,4% para mulheres. Em terceiro lugar, ficou a deficiência auditiva, com 52,4% para homens e 31,3% para mulheres. A deficiência visual foi a menos restritiva, apresentou taxa de 63,7% para homens e 43,9% para mulheres. Com exceção da deficiência mental ou intelectual, cuja diferença entre as taxas para homens e mulheres foi de 6,1%, as diferenças entre as taxas de atividade para as demais deficiências foram altas, de 13,9% para a motora, 21,1% para a auditiva e 19,8% para a visual (BRASIL, 2012).

Em relação à ocupação, o censo de 2010 registrou diferenças entre as pessoas com, pelo menos, uma das deficiências investigadas e as pessoas sem nenhuma delas. Provavelmente em função de exigências legais nos concursos, 5,9% dos trabalhadores com deficiência estavam empregados como militares e funcionários públicos estatutários, percentual maior do que o de trabalhadores sem deficiência, que era de 5,5%. Na categoria de empregador, a diferença entre os dois segmentos foi pequena, de somente 0,3 pontos percentuais. Para os trabalha-

dores do setor informal, sem carteira assinada, a diferença foi 1,9% maior para as pessoas com deficiência, o que pode sugerir dificuldade de inserção em vínculos formais de trabalho. Esta questão também se presentifica na categoria de trabalhador por conta própria, onde a diferença entre os dois segmentos foi de 23,4 pontos, com 50,8% para os trabalhadores sem deficiência e 27,4% para os trabalhadores com deficiência. Na categoria de empregado com carteira de trabalho assinada, a diferença foi de 9 pontos percentuais, contingente maior para o segmento das pessoas sem nenhuma das deficiências, 49,2% e 40,2%. Os trabalhadores não remunerados eram 2,2% para a população com deficiência e 1,7% para a da população sem nenhuma das deficiências, repetindo índices menores de empregabilidade para os trabalhadores com deficiência (BRASIL, 2012).

Garcia (2014: 179) identifica que “grande parte das pessoas com deficiência ocupadas está no mercado informal, exercendo atividades precárias, descontínuas, sem cobertura trabalhista e previdenciária”. É importante assinalar que as taxas de desemprego são mais elevadas para a população com deficiência, o que sugere maiores dificuldades deste grupo para buscarem atividade remunerada. O autor afirma que há um contingente considerável de ‘inativos’ – cerca de três milhões de pessoas – que possivelmente sobreviva do recebimento de pensões, benefícios assistenciais, previdenciários ou a partir do suporte familiar.

A formação profissional no Brasil, desde seu início, direcionou-se às classes menos favorecidas, reforçando assim a idéia de separação social do trabalho entre os que pensam e os que executam. A tradição escravagista do Brasil reforçou esta distinção, originando representações preconceituosas com relação à classe social que executa o trabalho manual. Não havia o reconhecimento de vínculo entre trabalho e educação, tendo em vista que a economia da época se organiza a partir do setor primário, o que não demandava educação formal ou profissional. No decorrer do século XX, o modo de organização do processo de trabalho passou por grandes modificações, passando a demandar um trabalhador com uma sólida formação geral e que tenha uma formação profissional que desenvolva não mais as competências básicas, mas elevadas e complexas competências, cognitivas e emocionais. Por sua vez, o mercado de trabalho passa a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados com sólida formação geral e profissional. Historicamente, há sistemáticas confluências entre períodos de industrialização e de investimento em educação, evidenciando a

preocupação com a formação dos recursos humanos necessários às novas exigências do processo produtivo, havendo uma explícita vinculação entre educação e desenvolvimento econômico do país (JANUZZI, 2006).

Kuenzer (2008) salienta que as reformas educacionais dos anos 70 tiveram inspiração na teoria do capital humano, que creditava à educação o poder de favorecer o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos. Com o intuito de obter resultados mais imediatistas, passou a pautar-se por uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e da eficiência que regem a lógica do mercado, acentuadamente tecnicista, restringindo-se a uma aprendizagem para o saber fazer.

Entretanto, se a educação profissional para as escolas regulares teve manifesta a intenção de formação para o trabalho, a educação especial centrou-se principalmente na habilitação do sujeito para que conquistasse relativa autonomia, a fim de que pudesse conduzir sua vida e auxiliar no sustento de sua família, desonerando o estado da tutela de sua cidadania. As oficinas protegidas, criadas no início do século XX, possuem exatamente essa característica, reproduzindo, muitas vezes, o trabalho repetitivo e fragmentado do modelo taylorista, numa transposição clara da organização produtiva para o âmbito escolar. Agravando as contingências da formação, as atividades desenvolvidas não raramente se estabeleciam justamente por não serem rentáveis nas organizações, como separar pequenas peças, montar caixas ou realizar processos morosos (ZILLOTTO; SIMIONATTO, 2009). Reconhece-se, portanto, que ao longo de muitos anos a exclusão das pessoas com deficiência do sistema regular de ensino gerou um passivo escolar que se presentifica na escolaridade, em média, mais baixa e, conseqüentemente, na menor qualificação e oportunidades no mundo do trabalho. O aumento da participação dos trabalhadores com deficiência no mercado de trabalho formal é uma conquista importante no processo histórico de luta pela cidadania (GARCIA, 2014), reduzindo a desigualdade social que, por sua vez, exclui número significativo de pessoas do acesso aos direitos sociais, dentre os quais a educação figura como um fator emancipador (VILARONGA; CAIADO, 2013).

Considerações finais

Na medida em que o respeito e o direito à diversidade têm sido pleiteados por diversos movimentos sociais, e, neste recorte em particular, no âmbito da educação, há desafios que se impõem. A construção de uma sociedade inclusiva como condição primeira e para a qual todos

são convocados; a sustentação de políticas públicas e programas que fomentem, subsidiem e garantam a inserção e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior; o desenvolvimento de recursos técnicos e humanos para oportunizar condições pedagógicas efetivas para a aprendizagem. Considerando o caráter ainda recente deste processo – também impulsionado pela ampliação da escolarização na educação básica e pela extinção de classes especiais – há um percurso importante a ser trilhado no exercício amplo do direito à educação e à cidadania.

O protagonismo do processo de inclusão pelo aluno com deficiência no ensino superior começa a ser inscrito e descrito, especialmente pelos que conseguem concluir o percurso de formação. São aprendizagens compartilhadas com a comunidade escolar que apontam novos cenários para a educação e novas experiências para a deficiência.

Referências

BAHIA, M. S. **Responsabilidade Social e Diversidade nas Organizações: Contratando Pessoas com Deficiência**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16 de 05 de outubro de 1999**. Brasília: 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf> Acesso em: 30 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Superior: Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124> Acesso em: 07 fev. 2015.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**. Brasília, 2007.

BRASIL. SECADI / SESu. **Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na educação superior**. Brasília, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817>. Acesso em 27 abr 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 08 fev. 2015

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 20, n. 2, pp. 179-194, 2014.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 19, n. 2, pp. 289-300, 2013.

FERRARI, M. A. L. DIAS, F.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof.**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

GARCIA, V. G. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trab. educ. saúde**, v. 12, n. 1, pp. 165-187, 2014.

GUERREIRO, E. M. B. R.; ALMEIDA, M. A.; SILVA FILHO, J. H. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**, v. 19, n. 1, pp. 31-60, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%. 2014**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 10 mai 2015.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

KUENZER, A. **A educação profissional no contexto da educação nacional**. Disponível em <www.senac.br/conheca/referenciais/s/ref2.htm>. Acesso em 12 julho 2014.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 13, n. 1, pp. 27-42, 2007.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educ. rev.**, n. 41, pp. 125-143, 2011.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educ. Real.**, v. 39, n. 3, pp. 811-830, 2014.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DIAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 19, n. 1, pp. 61-78, 2013.

ZILIOOTTO, D. M.; SIMIONATTO, M. F. A formação profissional e a deficiência: uma reflexão sobre a contribuição da educação diante do desafio da construção de uma sociedade inclusiva. In: SIMIONATTO, M. F. **Percursos investigativos em trabalho, educação e formação profissional**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

A Educação Jurídica no Brasil: sintomas de uma crise

GABRIEL EIDELWEIN SILVEIRA

TAMIRES EIDELWEIN

Resumo: Este texto corresponde à palestra proferida pelo Professor Gabriel Eidelwein Silveira, em 05 de maio de 2015, por ocasião da Semana Acadêmica do Polo da Universidade Aberta do Brasil em Novo Hamburgo (UABNH/RS). A gravação foi realizada por Karina Lopes; e revisada e adaptada pelos autores. Notas explicativas foram acrescentadas, além das cabíveis referências bibliográficas. Na adaptação da transcrição, procurou-se preservar, na medida do possível, as características do estilo oral. A reflexão que se esboça doravante fez parte dos temas discutidos no âmbito do Grupo de Estudos “Comparativistas Tocquevilleanos do Brasil”, reunido na cidade de Lajeado (RS) no ano de 2015.

Palavras-chave: Educação Jurídica. Sociologia do Direito. Crise.

Crise do Ensino Jurídico Brasileiro

O que passo a apresentar é apenas uma pequena parte de um estudo que eu e os estudantes estamos realizando coletivamente, no grupo de pesquisa que coordeno. Nós, bastante pretensiosamente, intitulamos nosso Grupo de “Comparativistas Tocquevilleanos do Brasil”. Alguns dos membros do grupo compõem a mesa comigo hoje¹; e também apresentam seus papers. Outros não estão aqui hoje: eles estiveram apresentando suas pesquisas ontem, na forma de pôster².

Nós estudamos culturas jurídicas e cívicas comparadas. Nossos objetos de comparação são a cultura cívica e o Direito no Brasil, nos Estados Unidos e na França. Nesta noite, enfocarei um tema mais recortado, a respeito da cultura jurídica brasileira. Estou chamando esta lecture de “A educação jurídica no Brasil: sintomas de uma crise”.

Primeiro ponto. Começo questionando o próprio título de minha exposição. Este foi colocado de forma polêmica com um propósito! Se nós falamos de “sintoma”, provavelmente estamos induzindo o auditório a considerar, embora inconscientemente, a existência de alguma “doença”.

No caso da sociologia, que é a nossa disciplina fundamental – a sociologia do direito, por excelência –, imaginar-se-ia que eu falaria de “sintomas de uma doença social”. No entanto, como todos podem notar, eu não batizei o problema social em questão de “doença social”; mas, sim, de “crise”. Ao fazê-lo, misturei dois campos semânticos que normalmente não se misturam. O fiz propositalmente.

Com isso, gostaria de mostrar que existe, por assim dizer, recorrendo à linguagem clássica da sociologia, um tipo de “doença social” (DURKHEIM, 2001) na maneira como o campo jurídico tem operado no Brasil, a partir do funcionamento “normal” do próprio ensino jurídico.

1 Em 05 de maio de 2015, formaram o Painel, na UAB/NH, o Professor Gabriel Eidelwein Silveira e os seus estudantes, da faculdade de direito, Eduardo Souza dos Santos, Guilherme Patussi e Fábio Edgar Streck Barbosa; além da colega Rosana Silveira Dorneles, que não faz desta Pesquisa.

2 Em 04 de maio de 2015, a estudante de Direito Tamires Eidelwein apresentara o pôster “Ações do observatório de direitos humanos da Univates em 2015”; e a então “formanda”, também da faculdade de Direito, Júlia Quevedo Grave, expusera o pôster “A Democracia dos Sete: o tribunal do júri no Brasil e EUA em perspectiva comparada”. Uma versão reduzida deste trabalho foi publicada em seguida (GRAVE e SILVEIRA; In. GIANEZINI e LIBARDONI, 2015).

Mas se eu usasse dito vocabulário funcionalista, estaria assumindo tacitamente o pressuposto equivocado da possibilidade de um funcionamento normal saudável, em relação ao qual compararíamos o sistema atual, pretendendo chamá-lo de “anormal” ou de “doente”. Mas não existe semelhante paradigma normal. O paradigma “normal”, entendido como “saudável” ou “funcional”, para nós, juristas brasileiros, é apenas teórico – e não encontramos muitos traços visíveis dele na realidade jurídica nacional observável. Por outro lado, o paradigma “normal”, entendido como “aquele que há” – ou seja, o direito cotidiano do profissional jurídico brasileiro –, é já contraditório e disfuncional em essência. Desta forma, no caso nacional, o binômio sociológico normal/patológico é de partida, paradoxal e contraditório. Aqui, é normal ser disfuncional.

Então, nós vamos apontar, sim, “sintomas”; mas de uma “crise”, não de uma “patologia”. Para fazê-lo, vamos adotar a noção provisória de “crise” como sinônima de “disfunção”: ou seja, uma condição em que os órgãos e as instituições sociais não colaboram harmonicamente para a coesão, a adaptação e a solidariedade social. No limite, as instituições operam contraditoriamente e em tensão disjuntiva: por exemplo, quando os discursos dos profissionais são democráticos, embora seus comportamentos sejam patrimonialistas (FAORO, 2001), e assim por diante.

Segundo ponto. Qual o papel da sociologia? Pierre Bourdieu, um sociólogo francês bastante conhecido no campo da educação – provavelmente alguns de vocês conhecem a sua obra *A Reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 1982). –, gostava de dizer que a sociologia é uma ciência que perturba (BOURDIEU, 1983), o que é verdade. A sociologia tem como um dos seus principais objetivos, enquanto ciência, desvelar as coisas que estão por detrás da normalidade aparente dos funcionamentos.

Assim, nossa disciplina científica possui poderosos efeitos políticos. Quando nós fazemos sociologia da religião, os religiosos se revoltam contra os profissionais da nossa área. Quando nós fazemos sociologia da educação, são os professores que não gostam. Quanto mais bem feito é o trabalho sociológico realizado, mais ele expõe aquilo que os poderosos não gostariam de expor a respeito de si mesmos: os fundamentos da dominação que exercem – ou, como nos casos mais radicais, a fraqueza ou até a ausência de fundamentos aceitáveis para a dominação. Por esse efeito de exposição, à razão, do que há de ridículo, implícito no inconsciente social, pensadores como Rousseau (2005) puderam transformar, com algumas centenas de páginas, em verdadeiros

castelos de cartas, sistemas de dominação arraigados como a monarquia absoluta e o feudalismo.

Finalmente, nós, sociólogos, ao lado do filósofo Sócrates, trazemos espelhos para as pessoas. O que estamos fazendo agora senão mostrar aos profissionais do direito “quem eles são” realmente? Ou mesmo “quem somos nós”, porque somos também professores e estudantes de direito. Também eu tive de aprender, com as dores do parto, quem eu era; ou melhor, quem eu estava sendo “doutrinado” para ser, começando na Faculdade de Direito. Este ponto é importante: entender o que a sociologia pode fazer: desvelar; e, ao fazê-lo, incomodar. O desconforto desencadeia mecanismos de defesa, começando pela negação. Somos testemunha de quão frequente os juristas negam em discurso o que fazem na realidade, decerto porque é traumático e frustrante admiti-lo a si mesmos e ao público.

Terceiro ponto. O pensamento sociológico só funciona bem se ele for sistêmico. Dizê-lo é assumir que não se pode compreender qualquer fato da realidade tomado isoladamente. Dito de modo mais simples: é preciso contextualizar. Podemos atribuir esse princípio de método, de considerar os fatos dentro do sistema de relações no qual estão inseridos, ao pioneiro Karl Marx (2005).

A regra vale para o estudo sociológico do Direito. Por incrível que possa parecer, o ensino jurídico mainstream, a transmissão das leis e a aprendizagem do Direito são feitos, em nosso país, de uma forma totalmente descolada da realidade social. Tudo se passa na mente do profissional mais bem “educado”, na escola jurídica brasileira, como se as leis não fossem produto da política; e a política não fosse, ela própria, um produto das relações sociais, dos conflitos sociais, dos conflitos de interesses existentes numa sociedade – e tanto mais numa sociedade brutalmente desigual como a nossa.

O Direito é, pois, aqui, considerado como um produto acabado e definitivo; uma verdade revelada, profunda e complexa, acessível somente aos “sábios”, que conhecem a linguagem de livros adequadamente chamados de “doutrina”. Cabe aos professores transmitir esse saber cifrado e autista a alunos “tabula rasa”, um “ensino bancário”, pra usar um termo clássico do Paulo Freire (2015).

Quarto. Comparar-se é conhecer-se! A arrogância pomposa consistente em supor-se possuidor de um saber absoluto e autossuficiente, já fora atribuída por Buarque de Holanda (2012) à preguiça mental típica

ca do bacharel brasileiro. Com efeito, é algo bastante brasileiro mesmo. Porque não corresponde à maneira como o ensino jurídico é trabalhado em outros países, que nós também examinamos, como a França e os Estados Unidos. Justamente escolhemos esses países, para o trabalho comparativo, por serem considerados os pioneiros da experiência democrática moderna. O único objetivo dessa escolha é mostrar, pedagogicamente, a quem possa interessar, que a resposta conformista de que “as coisas são assim mesmo” simplesmente não nos serve, nem poderia satisfazer às mentes mais exigentes. Simplesmente porque há casos nacionais conhecidos em que o mundo jurídico opera de modo bastante diferente. Casos em que não encontramos, de forma tão marcada, a disfunção como aspecto da normalidade do funcionamento social.

Vou dar um exemplo bem básico, os Estados Unidos. Concedamos a priori todas as críticas que nós possamos fazer legitimamente àquela poderosa nação: a mercantilização do ensino, a mercantilização da vida, o seu capitalismo profundo, o consumismo, a política internacional do big stick, o imperialismo, etc. Coloquemos, agora, entre parênteses, tudo isso que os brasileiros (e os franceses) adoram odiar nos Estados Unidos. Consideremos o ensino jurídico em si.

Pra você entrar em uma Faculdade de Direito nos Estados Unidos é preciso, antes, ser formado em outro curso superior. O Direito é uma pós-graduação, cujo título respectivo é chamado *juris doctor*, requerendo que o candidato possua um bacharelado prévio. Então você já é, digamos, historiador, filósofo, sociólogo, ou coisa do tipo, antes mesmo de se candidatar a uma vaga na escola de direito. Apenas por isso já podemos pressupor que o debate, em sala de aula, em uma faculdade de direito americana, deva possuir nível e profundidade incomparáveis com aquela “conversinha mole” daqui.

Pensem em alunos que, no primeiro dia de aula, não desconheciam, em absoluto, quem foi Aristóteles; ou qual o significado da Revolução Francesa! Já são outro material humano, portanto. Possuem categorias mentais prévias. Não são a tabula rasa.

Para enfatizar ainda mais o traço disfuncional da condição de nosso ensino jurídico, lembremos que esses temas fundamentais pra se ter uma visão crítica do Direito (filosofia grega, o legado do iluminismo, etc.), entre nós, são as matérias menos prestigiosas. A presença da filosofia, da sociologia e da história, nos currículos, é considerada, por muitos estudantes de direito, com toda sua sinceridade e inocência, como meros

“enxertos” que as faculdades usam para subtrair-lhes uns níqueis a mais. Estou dizendo que a questão cultural, a questão de mentalidade, é muito importante; e é um aspecto muito forte da tradição jurídica de um país. Comparativamente, não fomos favorecidos neste quesito.

Quinto. Qualquer sociólogo sério, que se dedique ao tema, dirá: somos menos modernos do que supomos, tanto na nossa relação com a “cultura culta”, quanto em nossos processos de formação de elites (ROCHA; SILVEIRA, 2009). No Brasil, o Direito (mas não só ele) é tratado de forma bastante tradicional. Vivemos em uma sociedade que, apesar de todos os avanços atingidos historicamente, não se apresenta como uma sociedade de Modernidade “acabada”. Nossa modernidade é recente, uma modernidade que ainda se insinua, mas que não tem, de forma suficientemente definida, a maioria as características daquilo que na Europa, nos Estados Unidos ou no Japão, se chamou de Modernidade.

Um dos aspectos notáveis de uma dita modernidade inacabada está no fato de que a nossa formação de elites ainda não está devidamente acoplada à formação intelectual ou sequer ao (discurso de) mérito.

Comparativamente, então, existe, nos Estados Unidos, muito claramente, por exemplo, a figura do homem que se faz a si mesmo: o clássico self-made man, que é a pessoa que ousa, seja no campo econômico, seja no campo educacional; e, ao ousar, inventa-se a si mesma. Muitas vezes, nos Estados Unidos, as pessoas abandonam a universidade pra tentarem a sorte. Correr riscos é um aspecto da liberdade no liberalismo americano. Quando bem-sucedidos, estes aventureiros se tornam “os Steve Jobs da vida”, certo? Os Estados Unidos possui mil exemplos desse tipo de pessoa. São pessoas que, mesmo tendo abandonado o sistema de ensino, estudaram muito! – em alguns casos mais do que a maioria das pessoas que completaram os ensinamentos formais. São pessoas que estavam, por assim dizer, à frente do sistema educacional, enquanto indivíduos; e que encontraram um ambiente próprio para que suas ideias tivessem valor econômico.

Os self-made men são pessoas extraordinárias; Isso não significa que sejam dotadas de uma superioridade inata. Na verdade, a fé do homem americano em si mesmo, nas suas possibilidades de sucesso, é reforçada pelo contexto cultural e econômico que o constituiu enquanto sujeito histórico.

No Brasil, comparativamente, o que acontece? As elites tradicionais são, aos poucos e lentamente, substituídas pelas elites “educadas”.

Mas o processo modernizador acontece com um “desvio” muito interessante – eis o diagnóstico da crise de que tenho falado: as faculdades de poder, no Brasil, são fundamentalmente duas, vocês o sabem: Direito e Medicina. Alguém, dentre vós, ignora este fato?

Para nós, brasileiros, parece uma obviedade, quase um fato natural. Porém, pasmem! Isso tudo pode parecer muito engraçado, triste ou ridículo para observadores vindos de outras culturas. Tomemos como exemplo o nosso convidado estrangeiro, professor Bernardino³, nosso colega e amigo: ele é um intelectual que tem sua origem nacional em um país pobre da África. Alguns de vocês o conheceram no primeiro dia deste evento, por ocasião de sua Aula Magna. Ele nos conta que, no Moçambique, tem o mesmo status social os cursos de Direito, Medicina e Filosofia!

Isso mesmo! Acreditem! Desistam agora de seu preconceito. Se você acredita que vive em um país que valoriza mais a cultura do que pequenas repúblicas periféricas da África. Segundo Bernardino, em Moçambique, a Filosofia, é, sim, uma faculdade de poder: ser filósofo é algo importante naquele país.

Admito que, antes de ele me relatar, também eu não imaginava isso. Sabia, sim, que a filosofia tem um status muito importante na França ou na Alemanha. Na França, grosso modo, algumas das pessoas mais distintas do país fizeram a École Normale Supérieure. Embora isso não seja muito exato, podemos dizer, sem medo de exagerar, que os filósofos têm status de ministros na França: diante das crises políticas e das grandes questões sociais, eles são chamados para falar, na televisão, para dar suas opiniões, coisas assim, sobre todos os assuntos. Aqui não: as mídias procuram logo um jurista.

Eu considero das coisas mais exóticas e risíveis, que acontecem aqui, quando a tevê procura um médico para dar sua opinião, digamos, sobre a economia do país, por exemplo; ou sobre outros assuntos igualmente técnicos – os quais, em tese, requerem, para validar a opinião do entrevistado, a suposição da posse de um saber técnico que, como regra, não se pode aprender na faculdade de direito, nem na de medicina.

Desses ranços pré-modernos, decorre que, no Brasil, o jurista fez e faz, muitas vezes, o papel do intelectual total, o que tudo sabe, que tudo resolve; e, nesse processo, do qual participa a opinião pública,

³ Bernardino Cordeiro Feliciano foi um dos palestrantes principais da V Semana Acadêmica do Polo da UAB/NH. Ele é diretor adjunto pedagógico da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da Universidade Pedagógica de Moçambique.

os intelectuais das ciências sociais e filósofos ficaram, por assim dizer, escanteados, durante muito tempo (o que foi agravado no período militar). Mesmo sendo formados em faculdades de direito, hoje, somos capazes de fazer esta crítica, de perceber o problema cultural, as distorções do nosso sistema cultural – que é algo muito maior do que apenas o sistema de ensino ou a universidade.

Sexto. Uma breve digressão: ciências sociais “partidárias” não ajudam. A nossa Academia das Ciências Sociais, no Brasil, ela própria, também tem suas distorções. A crítica acadêmica muitas vezes é mal feita ou feita pela metade. Por quê? A imensa maioria dos intelectuais é excessivamente ideologizada politicamente, quando não mistura simplesmente sua análise dos fatos sociais (e sua atividade docente) com sua atividade de militância política. Eu não quero falar mais nenhuma palavra sobre isso, nem identificar quais partidos políticos estou a referir, nem qual sua tendência, se de esquerda ou de direita. Apenas registremos que a discussão fica muito limitada, nesse país, quando metade das opiniões, que deveriam fazer parte do debate científico em ciências sociais, não podem sequer ser ditas legítima e impunemente. A universidade tem suas censuras. “Que não entre aqui quem não reconheça o valor do método” é um bom ponto de corte. Mas a patrulha ideológica, dentro da universidade brasileira, no direito e nas humanidades em geral, exerce um tipo de censura do tipo mais perverso (PONDÉ, 2010/2012)⁴. Uma concepção hipócrita e parcial dos direitos humanos autoriza apenas a agenda política considerada mais progressista, tratando por “inimigos” da democracia os setores mais conservadores, com risco real ao gozo dos direitos humanos de primeira geração, embora consagrados na Constituição.

Sétimo. Outro problema que nós percebemos, no ensino jurídico brasileiro, e que guarda relação com a formação dos profissionais jurídicos no país, foi apontado pelo professor Fernando de Castro Fontainha – quem não por acaso fez seu doutorado numa universidade francesa, em Montpellier. Fontainha percebeu, ao comparar França e Brasil, que, aqui, formação, vocação e profissão estão descoladas de uma forma aberrante na área do Direito (FONTAINHA, 2015). Quer dizer, em geral, a formação na Faculdade de Direito está sendo cada vez mais transformada em mero treinamento concurseiro, fazendo equivaler a graduação em direito aos cursinhos preparatórios pra concursos ou

⁴ Pondé é um dos denunciadores do “politicamente correto” no campo intelectual brasileiro.

meramente – o que causa ainda mais desapontamento – para o exame de ordem.

Em cerca de dez anos, conseguiu-se perder, por exemplo, uma certeza que gente da minha geração possuía, quando realizamos nossas faculdades de Direito: a de que obter a aprovação na prova da OAB não representaria mais do que um desafio ordinário. Se minha experiência pessoal servisse de case que representasse o estado de coisas anterior, gostaria de dizer aos meus estudantes que, diferente deles, eu não treinava fazendo ‘questões de marcar’. Eu sabia que, estudando bons autores, fazer a ‘prova de marcar’ seria o menor de meus problemas. Tínhamos toda outra perspectiva da carreira; alguns de nós já éramos, nós mesmos, autores.

Bom, mas hoje o ensino jurídico não é muito mais que uma preparação para a prova da OAB. Metade dos estudantes, se generalizamos grosseiramente, tem receio de não ser aprovado sequer no exame de ordem – mas paradoxalmente sonham em passar em concurso pra magistratura.

Lembremos que, na OAB, não existe concorrência propriamente dita: concorre-se consigo próprio, devendo-se acertar 50% da prova e, pronto, você está aprovado: você é advogado no Brasil! No caso do concurso da magistratura, o desafio e a concorrência são reais. O número de vagas é limitado. Passar, no exame para a magistratura, uma prova muito difícil, exige a preparação média de dois anos, para aqueles que podem parar todas as suas atividades da vida diária para se dedicarem exclusivamente para a preparação. O sabemos a partir dos relatos dos juízes que entrevistei⁵.

Portanto, há de se ter apoio familiar; há de se ter alguma base financeira, pra poder parar tudo e fazer esta preparação. Os prêmios dos aprovados são: os vencimentos de 22 mil por mês; 75 dias de férias anuais; e, praticamente, da maneira como funciona no Brasil, serem considerados “nobres por concurso” (ROCHA, 2002) – porque se transformam numa casta admirada, idolatrada! Os juízes e promotores, então, têm fã clubes e tietes, essas coisas. Assim, retroalimenta-se todo o prestígio e uma aura em torno do jurista; e o juiz é a figura principal em nosso campo jurídico. Em nossa cultura jurídica, o juiz, que é aquele que foi aprovado no concurso, representa o ideal do jurista. E quais suas virtudes? Seu aprendizado encerrado, decorar leis, saber fazer a prova.

⁵ As entrevistas referidas foram realizadas por ocasião da elaboração da dissertação de mestrado em sociologia, em 2008, a qual enfocou particularmente a magistratura do trabalho no Brasil (SILVEIRA, 2008).

Vocação!? Imaginamos, desde a sua etimologia ligada à religião, que seja como um chamado de Deus pra cumprir uma missão. Essa é a teoria weberiana (WEBER, 2002): vocação vem do alemão, *beruf*; no alemão, profissão e vocação são termos bastante próximos. E era de se imaginar que os juízes, como os juristas em geral, deveriam ser pessoas de grande vocação, já que eles decidem sobre a vida das outras pessoas e exercem um papel político fundamental.

Não obstante, descobrimos, nas entrevistas realizadas, que, se os professores ganhassem os tais 22 mil, o batalhão concursado migraria em massa para docência. Eu ousaria dizer então, que se os garins ganhassem 22 mil, o exército concursado inteiro migraria em peso para a nobre profissão que consistente em coletar lixo urbano.

Já houve quem me dissesse: “Mas isso é igual em todo o mundo!”, o que é uma inverdade. Consideremos que é muito custoso tornar-se advogado nos Estados Unidos: é caríssimo! Não há garantias de que o egresso da law school será contratado por uma law firm, a menos que seja egresso da Harvard Law School, o que é mais dispendioso ainda. Mas o ingresso na law school de Harvard exige um histórico escolar impecável, tornando o curso realmente exclusivo e elitista, à parte de meritocrático.

Ainda, recordemos que, na França, o juiz é relativamente mal remunerado, comparado com o que um advogado mediano pode ganhar na prática privada. Hoje, segundo informantes, a França encontra dificuldades em recrutar juízes, por falta de candidatos⁶. Os franceses estão “facilitando” a entrada no concurso de juízes, abrindo caminhos alternativos.

Na Alemanha, também, até onde sei, se paga bastante menos, comparativamente, ao que se pode ganhar na prática privada do direito. Aqui, no Brasil, não é assim! Aqui subsiste aquela cultura de, muito jovem, ingressar na profissão para se tornar, muito logo, um tipo de intocável. Não é? Quem, em nossa profissão, ignora a figura daquele juiz que começa a trabalhar na segunda à tarde; na sexta-feira, não aparece; delega quase todo o seu trabalho para os ajudantes.

Essa crítica não é direcionada aos juízes brasileiros. Mas, sim, ao modo como as profissões jurídicas estão organizadas no país. É uma crítica a qual não sou o único a fazer. Para exemplificá-lo, tenho comigo outros dez autores, membros do grupo de estudos de que eu faço parte

⁶ Refere-se à pesquisa de campo realizada por ocasião do doutorado do autor, quando atuou como bolsista “sanduíche” da CAPES, no *Centre de recherche sur les liens sociaux*, da *Université de Paris V Descartes*. A respectiva tese doutoral deve ser defendida ainda neste ano.

na Universidade Federal⁷. Nós, aqui presentes, formamos outro grupo de estudos⁸. Mas nós não somos os únicos: existe pelo menos meia dúzia de congêneres no Brasil, fazendo este mesmo tipo de crítica às profissões jurídicas como estão organizadas no país.

Finalmente, a formação. Em vez de visar o que se esperaria – um aprendizado forte em cidadania, em filosofia, em política e também em direito –, a temos “formação em concurso”. O sujeito é treinado para passar em concurso. Isso é tudo.

Vejamos quão fraca é o valor da vocação. Dentre os juízes que entrevistei, houve quem dissesse: “Passei neste concurso. Se eu tivesse passado para outro, eu ficava na outra profissão. Como eu passei nesse concurso, eu fico nessa.”. Ai está! Vou ficar no “melhor” concurso em que eu passar, tendo em vista a remuneração!

Eu não estou, aqui, criticando o gosto pela remuneração. Quem não gosta de dinheiro?! Está-se apenas mostrando que haveria reformas a serem feitas nesse campo, para que pessoas mais vocacionadas ocupassem essas posições.

Oitavo e último: o que mostram, sociologicamente, os cursinhos preparatórios? O lugar dominado que o pensador profundo do direito ocupa no campo jurídico nacional. Você graduou-se em direito no Brasil. Logo, pode vir a tornar-se um personagem que não existe nos outros campos jurídicos nacionais analisados: o concurseiro. Concurseiros são pessoas que passam de dois a sete anos – em um caso analisado a pessoa estava há vinte anos – tentando ser aprovado. A pessoa está há vinte anos fazendo cursinho para tentar dar o suposto “pulo do gato”; para, ao fazê-lo, mudar de vida! Sim, mudar de vida, porque é um fato que a vida muda, de um dia pro outro, com a aprovação no concurso: deixas um salário de um, três ou cinco mil reais, e começa a receber 22 mil.

Por causa dessa remuneração e do prestígio da carreira, há o personagem social do concurseiro, sem paralelo em outros países. Logo, há o fenômeno da proliferação dos cursinhos preparatórios, outro mercado baseado nesta demanda; há os “aulões de macetes” (ROJO, 2014). Por favor, se quiserem dar umas boas risadas, procurem na internet:

7 Grupo de Pesquisa Magistratura Sociedade e Política, UFRGS, do qual fazem parte, dentre outros, os Professores Raúl Enrique Rojo, Álvaro Filipe Oxley da Rocha. Vide site: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8398496841236001>>

8 Grupo de Estudos Comparativistas Tocquevilleanos do Brasil, liderado pelo autor, e composto pelos estudantes Guilherme Patussi, Fábio Edgar Streck Barbosa, Júlia Quevedo Grave, Eduardo Souza dos Santos e Tamires Eidelwein.

neste mundo, vale tudo – professor vestido de mulher, dançando em cima da mesa, cantando funk, dando macetes de como marcar a questão certa, sem pensar muito, para passar no concurso.

Neste contexto, a discussão profunda, propriamente acadêmica, desapareceu. A figura do intelectual e do acadêmico – professores de filosofia, de sociologia, que tentam dar o tom acadêmico à formação em direito, ao modo americano ou francês, ou canadense, ou alemão, ou japonês – está desprestigiada. Dentro de uma Faculdade de Direito brasileira contemporânea, do ponto de vista do “cliente”, que “tá pagando” e que quer passar no concurso, este professor, francamente acadêmico, está deslocado. Ao reafirmar os valores espirituais da academia, ele está negando os valores mundanos, pois – digamos bem – o melhor professor é o que está menos atrelado à demanda de formar marcadores de cruzinhas profissionais. Justo! Esta é uma crítica pesada que eu estou fazendo. Precisamos de espelhos! A sociologia pode nos fornecer alguns.

Considerações finais

O concurseiro é um personagem importante no campo jurídico. Os outros são: o juiz, o advogado, o promotor. Mas há outro personagem, que existe nos Estados Unidos, na França e em muitos países, mas que, no Brasil, está praticamente banido das profissões jurídicas: o acadêmico. O acadêmico, o pesquisador, aquele que estuda jurisprudência, que estuda Direito comparado, teorias clássicas – incluindo Tocqueville, claro, este personagem não está contabilizado, pelos profissionais do Direito, como um ator legítimo, como um ator que tem direito a palavra – ou seja, como alguém que pode dizer o que é o bom profissional de Direito.

O campo jurídico, conforme conceituou Pierre Bourdieu (2004b), é como outro campo profissional qualquer: é formado por aqueles profissionais reconhecidos por seus pares e que entram na disputa pra definir o que é o bom profissional da área. No nosso caso, o juiz tem uma opinião sobre como deve ser ‘o bom juiz’; o advogado tem sua opinião; o promotor também; os defensores públicos, etc. Mas o professor, o estudioso de profissão, o scholar, não é um ator legítimo, no Brasil. Perceba que ele não é reconhecido pelo juiz, nem sequer pelo advogado, como alguém que tem uma opinião válida sobre quem é ‘o bom profissional da área’.

Estes são – como eu chamei – alguns sintomas de uma crise. Quando participamos de congressos internacionais e explicamos, por exem-

plo, para um professor inglês ou holandês, o tipo de coisa que acabo de pontuar, eles não nos acreditam, ao menos em princípio. Quando finalmente compreendem que falamos sério, acabam por ter pena de nós: semelhante disfuncionalidade não deveria ser o aspecto normal de nenhum campo jurídico, muito menos em democracias e em tempos de paz.

O que vos digo, apenas porque sois, em sua maioria, educadores e pedagogos, é muito difícil de ser repetido ante uma audiência de advogados sem 'levar tomates'. Por isso, este é um espaço privilegiado. Agradeço a oportunidade de falar e espero ter esclarecido, ao público, um pouco da contribuição da sociologia para o diagnóstico da crise que assola o ensino jurídico no Brasil.

Referências

BOURDIEU, P. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2004a.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Martin Claret: São Paulo, 2001.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 2001.

FONTAINHA, F. C. Todos eles juízes: um monopólio baseado na eficácia simbólica. In: ROJO, Raúl. **Por trás da toga: magistratura, sociedade e política no Brasil hoje**. Porto Alegre: Dom Quixote, 2014.

_____. **Vocação, formação e profissão: uma tríade inexistente no direito brasileiro** (palestra). In: Diálogos na Contemporaneidade Univates. Lajeado, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARAPON, A.; PAPADOPOULOS, I. **Julgar nos Estados Unidos e na França: cultura jurídica francesa e Common Law em uma perspectiva comparada**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

GRAVE, J. Q.; SILVEIRA, G. E. A democracia dos sete: o caráter cívico do tribunal do júri em perspectiva comparada. In: GIANEZINI, K.; LIBARDONI, P. J. (Orgs.). **Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais**, v. 3, Curitiba: CVR, pp.13-39, 2015.

HOLANDA, S. B. **Roots of Brazil**. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2012.

MARX, K. **Para a crítica da economia política. Do capital. O rendimento e suas fontes**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

PONDÉ, L. F. **Contra um mundo melhor: ensaios do afeto**. São Paulo: Leya, 2010.

_____. **Guia politicamente incorreto da filosofia**. São Paulo: Leya, 2012.

ROCHA, Á. F. O. **Sociologia do direito: a magistratura no espelho**. São Leopoldo: Unisions, 2002.

ROCHA, Á. F. O.; SILVEIRA, G. E. Estado e democracia: esboço de interpretação do habitus político brasileiro. **Revista de estudos constitucionais, hermenêutica e teoria do direito (RECHTD)**, n. 01, v. 1, pp. 9-15, 2009.

ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social. Ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

SILVEIRA, G. E. **(Di)visões da magistratura do trabalho: estrutura e trajetórias**. [Dissertação de mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

TOCQUEVILLE, A. **Democracy in America: and two essays on America**. Londres: Penguin Books, 2003.

_____. **O Antigo Regime e a Revolução**. WMF Martins Fontes, 2009.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

A trajetória e os desafios de uma jovem adulta com paralisia cerebral distônica no ensino superior: prevalências e correlatos

ISAIAS DOS SANTOS ILDEBRAND

Resumo: Este texto apresenta um paralelo entre revisão literária e um estudo caso de uma jovem adulta com Paralisia Cerebral (PC) Distônica sobre seu decurso de escolarização no ensino superior, relatando sobre o processo de inserção, implicações e desafios para permanência na academia. O artigo justifica-se, uma vez que, pesquisar sobre as pessoas com paralisia cerebral e seu acesso e permanência na academia se faz necessário, já que são poucos alunos que adentram nos cursos universitários portadores de PC. Os objetivos se destacam em analisar e compreender como se dá o processo de inclusão nos diversos contextos sociais das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), pois ainda é motivo de muitas pesquisas, já que as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência pertencem a uma parcela considerável da população. A pesquisa é qualitativa, já que são poucos alunos com NEE no Ensino Superior e, além do mais, as pessoas com PC veem a academia como algo distante de seus objetivos, uma vez que há necessidade de reestruturação desses ambientes, tanto físico quando didático-metodológicos para condições salubres de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral. Inclusão. Ensino Superior.

Introdução

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho”¹.

Analisar e compreender como se dá o processo de inclusão na sociedade ainda é motivo de muitas pesquisas, já que as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência pertencem a uma parcela considerável da população.

Os estudos que apresentam a trajetória das inclusões do ensino básico ao ensino superior precisam de respaldo, principalmente nas pesquisas voltadas às pessoas com paralisia cerebral, uma vez que, as averiguações nessas perspectivas ainda são escassas.

Consoante, a relevância deste trabalho baseia-se em apresentar informações sobre o processo de inserção, os desafios e implicações de uma jovem com paralisia cerebral distônica no ensino superior, analisando dados levantados com a estudante, mediante um questionário de perguntas. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, entender como se dá esse processo, revisar literariamente como as universidades vêm adotando práticas inclusivas se faz necessário, já que as intuições universitárias são espaços para todos, dessa maneira:

A história mostrou que as pessoas com deficiência enfrentaram muitas dificuldades em seus meios sociais e ainda enfrentam. A inclusão dessas pessoas de maneira justa e sem diferenciá-las é um discurso recente e está em evidência devido aos novos desafios e às novas fronteiras almejadas por elas, que chegam à sociedade como uma nova demanda, pois, antigamente, as pessoas com deficiência eram enclausuradas dentro de suas casas por opção, por medo ou por proteção da família (SASSAKI, 2006 apud OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009).

Mesmo com a legislação, que propicia a todas as pessoas, direitos e oportunidades, percebe-se que, em vários casos, incluir não perpassa as laudas das diretrizes, já que é garantia das pessoas com deficiências:

transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional es-

1 A jovem adulta com PC escolheu esse trecho do poema de Carlos Drummond como mensagem para os leitores deste artigo.

pecializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010: 19).

Assim, Santos, Grisotto e Rodrigues (2011) ressaltam em seu artigo *“Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias?”* que a inclusão é possível, porém ainda não está no alcance de determinadas instituições brasileiras, uma vez que há necessidade não apenas de adaptação dos espaços, mas de qualificação desses profissionais que atenderão essas pessoas com necessidades educacionais especiais, atenção educacional, de saúde e de lazer, para que ocorra, de fato, a inclusão.

Esse estudo de caso é de caráter qualitativo, já que são poucas as pessoas com paralisia cerebral que adentram o ensino superior, assim a pesquisa ocorreu por meio de questionário virtual, no qual a aluna com PC² descreveu sua trajetória de escolarização.

As considerações finais abordam reflexões pertinentes à pesquisa e as transcrições de dados levantados, tanto nas entrevistas como na literatura pertinente.

Paralisia Cerebral

A paralisia cerebral é “tida como uma incapacidade neurológica causada por uma lesão nos centros motores do cérebro” (LIMONGI, 1998: 39). A lesão cerebral causa prejuízos no controle muscular funcional e no sistema sensorial desses indivíduos.

Paralisia Cerebral (PC) é uma lesão que atinge o cérebro quando este é imaturo, e interfere no desenvolvimento motor normal da criança. É o resultado de uma lesão ou mau desenvolvimento do cérebro, de caráter não progressivo, existindo desde a infância. A deficiência motora se expressa em padrões anormais de postura e movimentos, associados com um tônus postural anormal. A classificação da PC é realizada mediante análise da qualidade do tônus muscular, padrão de expressão

² Paralisia Cerebral

motora, região de comprometimento cerebral e gravidade. O tipo de alteração do movimento observado está relacionado com a localização da lesão no cérebro e a gravidade das alterações depende da extensão da lesão. O diagnóstico de PC usualmente envolve retardo ou atraso no desenvolvimento motor, persistência de reflexos primitivos, presença de reflexos anormais, e o fracasso do desenvolvimento dos reflexos protetores, tal como a resposta de paraquedas. O tratamento de crianças com PC envolve equipes multiprofissionais que buscam minimizar o impacto desta patologia no seu desenvolvimento global (ARAUJO et al, 2010: 230)

A paralisia cerebral atinge muitas crianças, assim, as implicações que vêm a surgir no seu processo de desenvolvimento cognitivo, motor e social são inúmeras, começando pela família, que nem sempre possui preparo para conduzir seus filhos de maneira salubre, outra é a escola, que se diz inclusiva, porém não possui recursos necessários para trabalhar e incluir esses alunos, não obstante, pensar então no ensino superior é algo inatingível, já que, para vencer essas barreiras se faz necessário transformar e modificar a academia para receber o portador de paralisia cerebral.

Ainda assim, há diferentes aspectos quando falamos de PC pois, além das deficiências motoras, alguns casos podem apresentar deficiência intelectual.

O termo PC não significa que o cérebro está paralisado, apenas sofreu alguma forma de agressão. Segundo a Associação Brasileira de Paralisia cerebral (ABPC) “Paralisia Cerebral é o termos usados para designar um grupo de desordens motoras, não progressivas, porém sujeitas a mudanças, resultante de uma lesão no cérebro nos primeiros estágios do seu desenvolvimento”. Esta definição foi proposta por Hagberg em 1989 e aceita na sociedade internacional de Paralisia Cerebral (FERRARETO; SOUZA, 1998 apud GAROTTIB; OLIVEIRA; SÁ, 2008: 245).

A Associação Brasileira de Paralisia Cerebral apresenta que o principal fator para o diagnóstico são as manifestações relacionadas às dificuldades motoras em consequência de alguma lesão cerebral. Os componentes de classificação da PC e suas definições são apresentadas pela Surveillance of Cerebral Palsy in Europe³ (SCPE). Veja nas tabelas a seguir:

³ Associação e Vigilância de Paralisia Cerebral da Europa.

Quadro 1 – Componentes da Classificação de Paralisia Cerebral.

Desordens Motoras	Natureza e tipo da desordem motora: anormalidades de tônus observadas no exame, bem como desordens de movimento presentes na avaliação. Habilidade Funcional Motora: avalia o quanto o indivíduo é limitado em suas atividades, incluindo área motora e a fala.
Deficiências associadas	A presença ou ausência de alterações músculo-esqueléticas, alterações sensoriais, crises convulsivas, déficit auditivo e/ou visual, alterações de comportamento, comunicação e/ou déficits cognitivos.
Distribuição anatômica e achados de neuroimagem	Distribuição anatômica: partes do corpo afetadas pela deficiência (membros, tronco, região bulbar, etc.). Achados da neuro-imagem na tomografia e ressonância magnética.
Etiologia e tempo da lesão	Quando a causa pode ser claramente identificada, como as causas pós-natais. (exemplo: meningite) ou mesmo quando malformações cerebrais estão presentes, pode se presumir o tempo da instalação da lesão.

Fonte: Associação Brasileira de Paralisia Cerebral⁴

Na Tabela 1, podemos perceber os componentes associados às desordens motoras, às deficiências associadas, às distribuições anatômicas e achados de neuroimagem e etiologia da PC. Dessa forma, conseguimos compreender que há

um sistema padronizado para diferenciar crianças e adolescentes com diagnóstico de paralisia cerebral por níveis de mobilidade funcional, em resposta às necessidades de uma classificação para discriminar a severidade da disfunção do movimento (PALISANO et al, 1997).

⁴ Disponível em: <http://sinistrocerebral/saibamais06.php>.

Quadro 2 – Natureza e tipo da desordem motora.

Tipo Espástico	<p>- padrões anormais de postura e/ou movimento; aumento do tônus muscular (não necessariamente constante); reflexos patológicos; hiperreflexia e/ou sinais de liberação piramidal.</p> <p>- O PC tipo espástico pode ser bilateral ou unilateral, de acordo com o local de comprometimento do corpo</p> <p>a) Bilateral é diagnosticado se: Membros de ambos os lados do corpo estão envolvidos.</p> <p>b) Unilateral é diagnosticado quando: Membros de um lado do corpo estão envolvidos.</p>
Tipo Atáxico	<p>- padrões anormais de postura e /ou movimento;</p> <p>- perda de coordenação, alteração de força, do ritmo e da metria do movimento.</p>
Tipo Discinético	<p>- padrões anormais de postura e/ou movimento;</p> <p>- movimentos involuntários, incontrolados, recorrentes, ocasionalmente estereotipados.</p> <p>- O tipo discinético pode ser sub-dividido em distônico ou coreoatetoide:</p> <p>a) Distônico: Hipocinesia (atividade motora reduzida, isto é, movimentos rígidos); Hipertonia (tônus em geral aumentado).</p> <p>b) Coreoatetoide: Hiperquinasia (aumento de atividade motora, movimentos abruptos) Hipotonia (tônus em geral diminuído)</p>

Fonte: Associação Brasileira de Paralisia Cerebral⁵

Na Tabela 2, a natureza e o tipo de desordem motora associada aos diferentes diagnósticos de PC são enfatizados, já que é relevante entender que a PC pode se manifestar de três maneiras e com distintas prevalências: espática, atáxica e discinética.

Em função da diversidade dos quadros clínicos de paralisia cerebral, outras classificações têm sido associadas às classificações de sinais clínicos e distribuição anatômica, visando identificar o nível de comprometimento motor das funções motoras globais e de função manual. (BRASIL, 2012: 13).

⁵ Disponível em: <http://paralisiacerebral.org.br/saibamais06.php>

Nessa perspectiva, compreender como as pessoas com paralisia poderão vir a se desenvolver na sociedade se faz pertinente, já que, em nosso país, no âmbito científico

[...] há uma carência de estudos que tenham investigado especificamente a prevalência e incidência da PC no cenário nacional, entretanto, com base em dados de outros países, faz-se projeção do dimensionamento da PC em países em desenvolvimento. (LEITE, 2004 apud BRASIL, 2012:16).

Uma trajetória de desafios

A aluna colaboradora para a escrita deste artigo será mencionada pela letra “P.”, portadora de paralisia cerebral distônica, que afetou sua região cervical, é residente na cidade de São Paulo e está no último semestre do curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês em uma universidade privada. Ela tem 27 anos de idade e não possui deficiência intelectual.

Mediante os aspectos do ensino básico, ressalta que teve um bom acompanhamento dos professores em seu processo de escolarização, pois estavam sempre atentos em seu desenvolvimento escolar. Entretanto, menciona as dificuldades de acessibilidade nas escolas que frequentou, uma vez que não possuíam recursos satisfatórios para sanar suas necessidades educacionais especiais. Também relata sobre “olhares” preconceituosos existentes na classe, tanto de colegas quanto de professores, já que não conhecem o que de fato é a Paralisia Cerebral, assim, há grande número de professores que “enfocam aspectos ‘negativos’ desta necessidade educacional especial e que, para o professor, se mal preparado, podem representar ‘impedimentos’ para que o processo de inclusão escolar destes alunos se efetive” (BARBOSA; GOMES, 2006: 91).

Nenhuma das escolas que frequentei eram adaptadas, muito pelo contrário, eu que tinha que me adaptar a elas. Era visível a falta de acessibilidade na maioria das escolas que passei, e o preconceito infelizmente ainda existente, tanto por parte dos colegas de classe quanto de alguns professores. (P)

Sobre essa realidade, no processo de inserção das pessoas com PC

cabe à escola promover condições para acolher esta nova clientela, reorganizando todo o seu projeto político pedagógico

e, principalmente, compete ao educador aprimorar seus conhecimentos e conforme necessidade colocá-los em prática (HOFFMANN, 2002: 75).

Assim, o ensino e a aprendizagem se tornarão significativos para as pessoas com deficiências no âmbito escolar.

Dos professores é esperado que respeitem as potencialidades dos alunos, e de cada aluno com NEE e que sejam facilitadores das suas aprendizagens, com a colaboração de outros profissionais, e que desenvolvam estratégias diferenciadas no sentido da qualidade do processo inclusivo. Um trabalho de colaboração estreita entre a família e os profissionais que desenvolvem uma intervenção com o aluno com PC, não só o corpo docente e discente, bem como a Equipe de (re) habilitação que o acompanha, é essencial na definição de metodologias e estratégias conjuntas e concertadas, com definição de objetivos exequíveis, e tomada de decisão quanto aos produtos de Apoio (CIF-CJ, 2004) a adotar (LEITÃO; MARTINS, 2012: 64-65).

Aos oito anos de idade, P. aprendeu a ler sozinha. Piaget e Vygotsky afirmam que a língua é primordial para construção de identidade dos indivíduos, compreendê-la e usá-la nos contextos sociais também é um processo de inclusão, já que os mecanismos de aprendizagem estão interligados desde o nascer. Sobre essa ótica, vemos as motivações ao aprender, já que ler, sem o auxílio da escola, é um traço da personalidade que se corrobora, neste caso, autonomamente.

Um dos principais preconceitos que o Paralisado Cerebral sofre é o ser confundido com portador de deficiência mental, por ter dificuldade de comunicação, descoordenação motora, movimentos involuntários, imagem bizarra pelo tônus muscular anormal, entre outras, conforme a região do cérebro afetada. A Paralisia Cerebral é consequência de uma lesão do cérebro e não da coluna vertebral, como vimos anteriormente, o que reforça a falsa ideia de que todos os que portam esse tipo de deficiência são também portadores de deficiência mental. Além disso, existe uma parcela de paralisados cerebrais que efetivamente apresentam deficiência mental, o que reforça ainda mais o preconceito. No entanto, essa incidência é muito rara (SATOW, 2000: 25).

Essa autonomia se mostrou presente no decorrer de sua trajetória, dessa forma, como mencionado acima, ocorreram preconceitos e rotulações sobre seus aspectos cognitivos, porém continuou buscando aprender para atingir seus objetivos e necessidades de aprendizagem.

Para que seu desenvolvimento cognitivo e motor se sucedessem hígido, a aluna realizou atendimentos com psicológicos, psicopedagógicos e atendimento educacional especializado. Também participou de atendimentos fisioterápicos, natação e terapia ocupacional, em grande parte por convênios particulares. Fez e faz acompanhamentos neurológicos e fisiatras⁶ na AACD de Osasco-SP. Ela aludiu que esses tratamentos auxiliaram para seu progresso pessoal e educacional.

Faço até hoje acompanhamento com psicológicos, neurológicos e fisiatras na AACD de Osasco-SP. Mas de início fiz fisioterapia, natação, Terapia Ocupacional entre outras. Foi importantíssimo para minha vida acadêmica, pois na AACD fiz cursos que só agregaram para minha escolha do curso da faculdade. (P.)

Para Maia (2011), trabalhar com a pessoa portadora de paralisia cerebral é pensar em aspectos interdisciplinares, objetivando a reabilitação destes nos diversos contextos sociais. Sobre essa concepção, é importante oportunizar a visibilidade das pessoas com PC positivando suas conquistas, já que

[...] todos os seres humanos tem condições de aprender. O importante é querer. O objetivo do educador frente a esta questão é de convencer e converter seu educando para este aprendizado, mostrando-lhe sua capacidade e habilidade interior de conhecer e aprender (HOFFMANN, 2002: 80).

Da educação básica ao ensino superior

Para Andrade e Mazzoni (2001), adentrar no ensino superior e permanecer na formação acadêmica é, muitas vezes, um desafio para a pessoa com deficiência. São inúmeros fatores que precisam ser repensados, “adaptação de espaços físicos, mobiliários e equipamentos, utilização de provas orais gravadas, computadores ou outros recursos” (ANDRADE; MAZZONI, 2001: 123), para que esse aluno possa usufruir de um ensino justo e democrático, assim para o discente com PC há aspectos bem importantes para serem considerados, como a elaboração de trabalhos acadêmicos, uma vez que, na maioria dos casos, as dificuldades de coordenação motora fina e grossa têm implicações na confecção desses.

Sobre esses aspectos, a aluna com PC, concluinte do curso de

6 Refere-se à medicina física e de reabilitação.

Letras, afirma que as práticas universitárias foram muito prazerosas e proveitosas, sendo que o curso de escolha superou suas expectativas. No que tange as concepções didático-metodológicas, salienta que as maiores contrariedades se referiram à sua locomoção, já que não foram alterados e modificados os espaços para realizar seu trajeto aos recursos necessários como biblioteca, banheiros, lanchonete e espaços de xerox.

Ocorreram alguns ‘tropeços’. O primeiro deles é que a faculdade onde estudo é patrimônio histórico tombado e é numa aldeia histórica da cidade, numa mata preservada, então a faculdade não pode ser reestruturada. Os tropeços foram no segundo semestre, quando a turma que estudo mudou de sala e de bloco; tudo era longe; banheiro, lanchonete, xerox, biblioteca. Tivemos que consultar nosso advogado, ele nos orientou para ter uma conversa com o diretor da faculdade. Assim fizemos e depois de muita insistência, meus pais juntamente com a coordenação do curso conseguiram uma sala de fácil acesso perto do banheiro e da lanchonete. (P)

Outro contexto pertinente trata-se da relação entre ‘professor e aluno’ e ‘aluno e aluno’. Com os professores, a relação é bem positiva, informa ela, pois todos explicam com calma e clareza, retomam e explicam novamente quando necessário ou em momentos de dúvidas, sendo que sempre solicitam que a aluna se expresse para que os demais colegas possam entendê-la. Outros aspectos importantes é que as provas são adaptadas, remediando suas necessidades educacionais especiais.

Minha relação com os professores é boa, se tenho dúvidas em alguma matéria, eles voltam a explicações do começo e, quando quero falar alguma coisa, eles param e pede para que eu fale para que a sala também escute. Também elaboram provas diferentes dos demais alunos. (P)

Já, a relação com os colegas, talvez por ser uma classe com 100% de alunos adultos, estes compreendem que necessito de alguns privilégios, eles não são preconceituosos. São superunidos. (P)

Essas concepções oportunizaram também a P. perceber os paradigmas que perpassam sobre os processos de inclusão, assim ressalta que

ainda há um paradigma de que as pessoas com deficiência física tem que ficar restritas a um nível de ensino, seja pela família, por amigos ou por medo da PcD encarar um desafio que nunca imaginou encarar. O maior desafio que encarei foi

o medo de não ser aceita na faculdade, medo de olhares ‘tor-tos’, e também as Orações Subordinadas Temporais. (P.)

Contribuições da família

Sabemos que a família é base fundamental para que possamos atingir objetivos, assim, a família da P. foi de suma importância para suas conquistas.

Um dos fatores mais marcantes relacionados à temática dos problemas neurológicos na infância é a repercussão do diagnóstico no seio familiar. A família de crianças com PC enfrenta a crise de perda de um filho perfeito, bem como a tarefa de se ajustar e aceitar a criança e sua deficiência. Tal evento desencadeia uma série de reações que dependem, em última instância, de fatores como o grau de instrução, conceitos e preconceitos familiares, fatores de ordem cultural, bem como o tipo de abordagem utilizada pela equipe de saúde no início do processo e no acompanhamento do caso. Cuidar da criança com PC é uma experiência difícil para a família, pois a doença apresenta um prognóstico reservado e, dependendo do tipo e gravidade da lesão, uma baixa qualidade e expectativa de vida (ARAUJO et al, 2010: 230).

As pessoas com PC e seus familiares vivenciam, em suas trajetórias, muitos desafios, enfrentá-los se torna rotina, já que há uma sociedade que desacredita⁷ nas pessoas com PC ou outras deficiências. Um aspecto e fala pertinente, refere-se à mãe da P., na qual ressalta as dificuldades em inserir a filha nas instituições de ensino superior.

Tive medo de não ter adaptação como corrimão, rampas de acesso, mesas e cadeiras adaptadas. Na faculdade, acompanhava-a na entrada e saída.

Noutro dia, o professor me perguntou por que ela estava na faculdade fazendo o curso de Letras, o que ela queria pro seu futuro, etc.. Respondi que aquele era o sonho dela em mostrar para o mundo que deficiência não é dificuldade, que podes se tornar uma boa profissional e interagir com as demais pessoas.

Podemos perceber que a família, em grande incidência dos casos, como afirmam Araujo et al (2010), é o grupo principal que acredita e

⁷ Nesse caso, pensam que não poderão adentrar e conquistar seus objetivos pelo fato da deficiência.

insere credibilidade, assim como na escola e com esse pensamento positivo, as pessoas com PC vêm a encorajar-se para conquistar os diversos contextos sociais.

Considerações finais

O estudo mostrou que a academia deve repensar e reestruturar suas práticas para que possa vir a inserir, de modo saudável, os alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre essa ótica, não basta à legislação, que se corrobora perspicaz nas laudas das diretrizes, é imprescindível que o futuro aluno veja o ensino superior como algo possível e significativo em sua escolarização.

Ainda assim, a capacitação do corpo docente é fundamental para que este venha entender as complexibilidades e subjetividades da pessoa com paralisia cerebral, para contribuir de maneira que oportunize o desenvolvimento social, psicológico e, no caso da PC, motor. “Para que a inclusão escolar ocorra efetivamente, é necessário um aprimoramento constante dos professores, com o domínio de instrumentos e referenciais que façam evoluir as práticas pedagógicas”, ainda assim, a capacitação de todos os educadores e o aprimoramento dos demais profissionais da escola, seja através de palestras abrangentes ou treinamentos específicos, é o ponto fundamental para a efetivação do processo inclusivo nas escolas. (UNESCO, 1994 apud BARBOSA; GOMES, 2006: 89).

A aluna com paralisia cerebral distônica é uma conquista para o campo acadêmico no que se refere à inclusão de pessoas com deficiências. Em seu processo de aprendizagem, viu-se que participou ativamente de inúmeras atividades e tratamentos, de forma que a proporcionou atingir seus objetivos para com a escolha e permanência da graduação. Contudo, sabemos que esses atendimentos ainda são escassos no âmbito educacional, saúde física e mental e demais cenários públicos já que, como mencionado, na maioria das atividades e tratamentos, estes eram particulares.

Em suma, as pessoas com deficiência são capazes de aprender e a não aprendizagem ou maior lentidão na aprendizagem, em regra, decorrem de como a sociedade lida com este aluno (mais especificamente, a instituição educativa). O acesso restrito à educação e a falta de iguais oportunidades de aprendizagem praticamente inviabilizam a obtenção de uma formação profissional adequada e acabam por condenar as pessoas com deficiência ao subemprego (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2009).

Oportunizar as pessoas com necessidades educacionais especiais formação qualificada e continuada, acreditando e possibilitando desenvolver suas habilidades é construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Considerar e desconstruir paradigmas se faz relevante, pois edificar na pessoa com deficiência mecanismos de autonomia e inserção nos contextos sociais, respeitando suas necessidades e subjetividades é acreditar que as ações inclusivas podem transformar e condicionar acessibilidade para todos.

Referências

ANDRADE, J.; MAZZONI, A.; TORRES, E. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. **Acta Scientiarum**, v. 23, n.1, pp. 121-126, 2001.

BARBOSA, A.; GOMES, C. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, pp. 85-100, 2006.

BRAGA, L.W. **Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão**. Salvador, Sarah letras, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Marcos Políticos – Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**/Secretaria da Educação Especial. Brasília: Secretária da Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes Brasileira de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 75 p.: il. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

ARAUJO, M. et al. Impacto do diagnóstico de paralisia cerebral para a família. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 19, pp. 229-237, 2010.

GAROTTIB, M.; OLIVEIRA, A.; GAROTTIB.; SÁ, N. M. Tecnologia de ensino e tecnologia assistiva no ensino de crianças com paralisia cerebral. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 3, pp. 243-262, 2008.

HOFFMANN, R.; FISCHER, J.; TAFNER, M. A. Paralisia Cerebral e Aprendizagem. **Instituto Catarinense de Pós-Graduação**. v. 1, n. 2, pp. 75-82, 2002.

MAIA, H. Paralisia cerebral. In: _____. (Org.). **Necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MARTINS, C.; LEITÃO, L. O Aluno com Paralisia Cerebral em Contexto Educativo: Diferenciação de metodologias e estratégias. **Millenium**, 42 (janeiro/junho). pp. 59-66, 2012.

OLIVEIRA, A.; RODRIGUES, L. **Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino superior: olhar da psicologia**. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/124.%20inclus%C3o%20de%20alunos%20com%20paralisia%20cerebral%20no%20ensino%20superior.pdf> Acesso em 29 jun 2016.

SANTOS, L. H. C. et al. **Inclusão escolar de crianças e adolescentes com paralisia cerebral: esta é uma realidade possível para todas elas em nossos dias?.** **Revista Paulista de Pediatria**, v. 29, pp. 314-319, 2011.

PALISANO, R. et al. **Gross Motor Function Classification System Expanded and Revised.** CanChild Centre for Childhood Disability Research, McMaster University, 2007.

SATOW, S. H. **Paralisado Cerebral: Construção da Identidade na Exclusão.** Cabral Editorial, Robe Editorial.

Do ensino básico ao ensino superior: os desafios da inclusão de surdos nas instituições universitárias

ISAIAS DOS SANTOS ILDEBRAND

Resumo: Este texto apresenta uma revisão de literatura sobre os aspectos de escolarização dos sujeitos surdos no ensino superior, já que analisar e observar seus processos históricos, culturais e linguísticos se faz necessário para os estudos voltados à identidade e à comunidade surda. A pesquisa justifica-se ao perceber e compreender as inserções e implicações dos sujeitos surdos na academia, já que, mediante a averiguação, para que consigam suprir as deficiências de aprendizagem ocasionadas em seu processo escolar, necessitam contornar tais falhas para atingir seus objetivos. O estudo condiz com afirmações de pesquisadores das áreas referentes à LIBRAS, à inserção das pessoas surdas no ensino superior, aos direitos humanos e à permanência e, assim, se entende que é uma necessidade de discussão e pesquisa, pois se deve repensar/estruturar os espaços nos quais esses alunos serão inseridos.

Palavras-chave: Surdo. Língua Brasileira de Sinais. Ensino Superior. Inclusão Social.

Introdução

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo.

Terje Basilier

Os estudos que relacionam os sujeitos surdos e seus aspectos culturais sobre suas representatividades nos espaços sociais ganham respaldo na sociedade pós-moderna. Recentemente, os surdos conquistaram direitos básicos, como o reconhecimento de sua língua. Dessa forma, a obtenção de diplomas universitários ainda é um objetivo inatingível entre a grande maioria, visto que, para o aluno surdo conseguir sanar as lacunas do ensino básico,

[...] eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (SAMPAIO, 2002 apud BISOL, 2010: 152).

Os objetivos do texto estão relacionados a compreender as historicidades e conquistas da comunidade surda e conhecer como ocorre o processo de inclusão dessas pessoas no ensino superior, analisando e refletindo sobre a metodologia de inserção, os desafios e as principais implicações dessa etapa educacional. A pesquisa condiz e assimila os aspectos linguísticos abordados no sistema de ensino superior e a atuação do tradutor e intérprete de LIBRAS nesse contexto de aprendizagem.

Consoante, justifica-se necessário perceber e compreender as inserções, os desafios e as implicações dos sujeitos surdos na academia, já que esse processo, às vezes ganha pouca visibilidade nas instituições de ensino. Ainda assim, refletir sobre a legislação é pertinente pois, sem ela, os surdos não teriam seus direitos respaldados como são nos

dias de hoje. Para Martins (2008: 198), a Lei referente à LIBRAS é um grande marco nos movimentos surdos, já que

[...] é relevante pontuar que a partir da legislação tivemos uma maior movimentação de surdos circulantes na academia. Aumentou o número de professores surdos que passam a lecionar a disciplina de LIBRAS, e de outro modo, aumentou também o índice de estudantes surdos nas variadas instituições, fator agregado à presença legal de intérpretes de LIBRAS; e mais, este aumento de surdos nas instituições de ensino superior pode se atrelar ao fato de termos atualmente pesquisadores e docentes como modelos e referenciais na academia. Esse processo é sem dúvida efeito da notoriedade atual e da disseminação da língua de sinais na sociedade.

O texto está organizado em três seções, nesta, a introdução, explica-se sobre as informações iniciais da pesquisa, os objetivos, a justificativa e a pertinência da pesquisa para o campo acadêmico.

O desenvolvimento explora os contextos educacionais do surdo na transição da educação básica para o ensino superior, sua inserção e implicações nesses espaços, referencia teoricamente como essa inclusão social se corrobora no ensino superior e nos demais âmbitos sociais e, também, a atuação dos tradutores e intérpretes de LIBRAS nestes contextos de detenção de saberes.

As considerações finais refletem sobre o processo de escrita e embasamento utilizado na pesquisa, analisando como a inclusão, a legislação e as práticas didáticas/metodológicas no ensino superior se consolidam para que o surdo venha a atribuir significação em sua jornada de ensino e aprendizagem.

Inclusão e os direitos dos surdos

A partir do Decreto nº. 5.626, de dezembro de 2005, no qual a LIBRAS torna-se regulamentada mediante a Lei nº 10.436, de abril de 2002, as políticas para o processo de desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos ganham respaldo social. Assim, a LIBRAS é reconhecida como segunda língua oficial do Brasil. Dessa forma, vale ressaltar que

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais significou uma unanimidade nos movimentos surdos, mas, nesta última década, as pautas da comunidade surda vêm-se reconfigurando, sendo que as discussões relativas às políticas educacionais ganharam

contornos de possibilidades de reafirmação de iniciativas de mobilização do povo surdo. (THOMA; KLEIN, 2010: 113).

Sobre esses aspectos de conquistas, vemos que a sociedade ainda exclui as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência, já que o diferente se configurou em nossa sociedade como algo negativo, tantos nos aspectos da inserção dessas pessoas no sistema de trabalho como no âmbito de escolarização. Ainda assim, é importante repensar esses espaços de inclusão e diversidade, já que modificá-los é oportunizar o acesso destes nos contextos sociais.

A educação inclusiva resgata a importância de uma reestruturação da sociedade, da criação de ambiente menos restritivos na educação. Alguns dos principais documentos como a Declaração de Educação para Todos (Conferência de Jomtien) de 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994. Transformaram em base legal para a educação inclusiva no mundo. Essas Declarações refletem como o ensino atual tem levado muitos alunos a exclusão, seja social, sexual, étnica, ou de pessoas com deficiência explicitando que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer diferenças que possuam e que todas as escolas inclusivistas deveriam garantir o acesso à escola regular para todos os alunos, flexibilizar e realizar adaptações curriculares, assegurando dessa forma uma educação de qualidade que beneficie a todos. Assim, reflete-se o compromisso dos governos para a promoção de uma inclusão escolar e social de qualidade para todos (ROSSI, 2010: 75).

Nessa perspectiva, vemos que as pessoas com deficiências, em questão os surdos, têm seus direitos reafirmados sob os aspectos legislativos e históricos, porém para que ocorra a inclusão, há a necessidade de repensar sobre como esses sujeitos que serão introduzidos nesses espaços, principalmente no ensino superior, se desenvolverão cognitivamente e socialmente.

Ensino Superior e a inclusão dos surdos

Os aspectos de tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais oportunizam que o surdo compreenda, através da sinalização, o que se é expresso oralmente. Os surdos no ensino superior, em suma, expressam sentimentos de aflições, uma vez que um novo sistema de

ensino está sendo apresentado em sua construção histórica referente à escolarização. Na graduação, há sinais diferentes do seu contexto usual de língua, ou seja, os sinais da academia amplificam a aquisição da LIBRAS, assim é preterível, antes do acesso às aulas, uma socialização com a universidade, com os possíveis sinais referentes ao seu curso, para que ele possa sentir-se confiante:

[...] a inserção do aluno surdo no ambiente acadêmico precisa ser feita com cuidado a fim de garantir acesso aos conhecimentos escolarizados, respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento (DAROQUE, 2011: 74).

As implicações didáticas são de suma importância, pois o aluno surdo está acostumado com transformações metodológicas no ensino básico, ou seja, no ensino superior, os professores, em suma, não compreendem as especificidades dos sujeitos surdos, já que normalmente relatam sobre suas dificuldades no ES¹.

Os alunos dizem das condições que encontram na faculdade e enfatizam as dificuldades de leitura e escrita, tendo de usar duas línguas o tempo todo em seus estudos e trabalhos. Referem-se ao preconceito ou à falta de preparo dos educadores, mas não destacam aquilo que está na raiz desse problema. Na verdade, as dificuldades que enfrentam são principalmente resultantes de uma história de atuação de muitos educadores que participaram da precária escolarização recebida anteriormente; são resultantes das políticas educacionais que guiaram a instituição escolar a oferecer experiências de aprendizagem limitadas e empobrecidas, em especial pelo não atendimento de suas necessidades sociolinguísticas (DAROQUE, 2011: 82).

No contexto dessa visão, vale ressaltar a rotulação de alguns docentes que não se apropriaram das historicidades e da cultura dos surdos, já que a sua L1² se refere à Língua Brasileira de Sinais, assim essa visão é estereotipada, uma vez que enfatizam discursos supressivos sobre os discentes com surdez. Sobre essa ótica educacional, Daroque (2010:78) afirma:

A diferença entre ES e educação básica é que os professores universitários, quando ministram suas disciplinas, não têm

1 A sigla se refere ao termo “Ensino Superior”.

2 Primeira língua que uma pessoa desenvolve em sua vida.

que se preocupar com o ensino de metodologias de Português como segunda língua, o que em princípio deverá ocorrer principalmente no ensino fundamental (2010: 78).

O professor do ES pode olhar para a prova do surdo procurando entender suas especificidades; que como produção de uma segunda língua não está bem dominada, e flexibilizando o processo de correção, porém, o ensino específico da língua portuguesa não faz parte de sua função (2010: 78).

Vemos então a discrepância nas diferentes circunstâncias de ensino, já que a significação do ensino básico para o aluno é, às vezes, de maior pertinência que o ensino superior, pois o acesso a suas condições e necessidades de aprendizagens são priorizadas. Isso não significa que todas essas necessidades sejam sanadas, já que os alunos surdos adentram o ensino superior com inúmeras lacunas em sua escolarização. Nesse contexto:

Para que o aluno surdo possa ingressar no ensino superior e seja incluído é preciso respeitar sua especificidade linguística, levando-o a aprender e adquirir conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional, proporcionando igualdade de oportunidades de aprendizagem como os ouvintes, por ter direitos iguais de receber um ensino de qualidade. Mediante o alcance de muitos alunos surdos ao nível superior, surge a necessidade das instituições se prepararem para receber esses alunos, a fim de formar bons profissionais para o mercado de trabalho (SCHOLOCHUSKI, 2013: 02).

Essas barreiras devem ser enfrentadas, pois no momento em que esses desafios são auferidos, as marcas identitárias³ dos surdos são empoderadas⁴ na academia, acarretando em maior inclusão destes na sociedade e menores índices de evasão.

Os aspectos linguísticos e o tradutor/intérprete de LIBRAS

Falar e dialogar sobre os aspectos linguísticos é, antes de tudo, compreender as lutas vivenciadas pelos sujeitos surdos. Essa reflexão permite que, além de perceber a cultura surda que é tão abordada hoje nos âmbitos da educação e inclusão das pessoas com deficiências, con-

3 Refere-se às marcas de identidade de algum grupo, no caso da pesquisa, os sujeitos surdos.

4 Refere-se às conquistas dos sujeitos surdos para com os dias atuais.

sigamos verificar os movimentos desses indivíduos, os quais tiveram seus direitos e conquistas amparadas recentemente.

Esses aspectos históricos afirmam os momentos e etapas que os surdos vivenciaram para almejar seus objetivos e direitos, para pertencer, também, numa sociedade que lhe proporcione prerrogativas e condições de vida salubre como os ouvintes. Por meio dessa perspectiva histórica, podemos entender esse processo através do artigo “Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil” das autoras Thoma e Klein (2010), nas quais corroboram fatos pertinentes do empoderamento surdo:

Os anos 90 do século XX podem ser lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil. Os surdos gaúchos, em parceria com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram-se e engajaram-se nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores (THOMA; KLEIN, 2010: 110).

Do movimento e das lutas surdas empreendidas na metade dos anos 90 do século XX em diante, resultaram mudanças na Educação de Surdos, entre elas, a formação de professores surdos e sua inserção nos espaços escolares. Muitos desses professores narram experiências escolares de seu tempo como alunos surdos como potencializadoras para uma mobilização e articulação política de resistências às práticas educacionais vividas por eles. Essa mobilização produziu efeitos políticos importantes para mudanças em direção a uma Educação de Surdos, materializados no Documento de 1999. Esse Documento subsidiou debates e provocou a necessidade de mudanças tanto na legislação de forma geral, quanto nas escolas mais especificamente, através da reestruturação de projetos político-pedagógicos e projetos de formação de professores (THOMA; KLEIN, 2010: 114).

Os fatores históricos contribuem para a construção da identidade dos surdos, já que estão a cada dia ganhando espaço na escola, comunidade em geral e na academia. Com esses contextos evidenciados, “o aluno surdo que chega ao ES muitas vezes tem domínio restrito da

LIBRAS e menor ainda do léxico da área de conhecimento específico na qual está estudando. Nem tudo que o intérprete traduz em LIBRAS é acessível a ele” (LACERDA; GURGEL, 2011: 484), de tal maneira percebemos que um surdo precisa enfrentar inúmeros desafios, tanto nos aspetos lexicais e semânticos como no ensino superior.

Deste modo, um dos fatores que contribuem para o ingresso e a permanência dos surdos na academia são os tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, uma vez que esse medeia os processos comunicacionais entre os indivíduos ouvintes e sujeitos surdos. Na maioria dos casos, os discentes surdos que adentram o ensino superior já são bilíngues⁵, dessa forma, no processo de aquisição linguística dos sinais da academia, que corresponde ao seu respectivo curso, vale salientar que, em relação ao sujeito bilíngue, seja ele graduando ou não, “a LIBRAS é a língua de instrução (L1) e o português é tratado como segunda língua (L2⁶), possui peculiaridades que dependem da localização das diferentes modalidades de ensino oferecidas aos estudantes surdos ao longo de sua trajetória escolar.” (FRANCO, 2009: 19).

Outro enfrentamento dos surdos no ensino superior está relacionado aos Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais, já que há um déficit na formação, de grande maioria, desse profissional, pois são poucas universidades que oportunizam os Cursos de graduação em Letras-LIBRAS e/ou Educação Especial com ênfase na educação dos surdos, sendo suprida essa necessidade com cursos de capacitações, idiomas, extensões e, às vezes, especializações.

Atualmente, esse intérprete ainda está em um processo de formação de identidade, já que sua organização enquanto profissional e formação acadêmica ainda não se consolidaram. O intérprete deverá, ainda, ter conhecimento prévio de todos os assuntos de todas as disciplinas que fará a tradução simultânea, podendo atuar desde a educação infantil até o nível universitário e de pós-graduação, mas não poderá se confundir com o professor, que é o responsável pelo processo de avaliação dos alunos (RONICE, 2002: 23 apud FRANCO, 2009: 26)

Cabe destacar também que

[...] está claro que a maioria dos profissionais intérpretes atuantes não possui formação acadêmica para desempenhar essa

⁵ Nesse caso, que dominam a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

⁶ Segunda língua que a pessoa fala em sua vida.

função. Os primeiros cursos e certificados de proficiência ainda estão começando a surgir no Brasil. Entretanto, a contratação desses profissionais já vem acontecendo e, em consequência, existe a escassez desse recurso humano. Assim sendo, pessoas com alguma proficiência em LIBRAS vêm sendo contratadas para esse trabalho e se capacitando em serviço, na maioria das vezes, sem nenhum tipo de orientação. As instituições têm ficado em situação desconfortável, ao se conscientizarem da necessidade de contratação dos profissionais intérpretes, mas esbarram na falta do recurso humano e despreparo dos intérpretes, o que pode causar prejuízo ao aluno e sua escolarização (LEITE, 2004 apud FRANCO, 2009: 26).

Não raras vezes, há uma confusão de papéis, já que muitos acreditam que o responsável pela aprendizagem dos indivíduos com surdez sejam os TILS, Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais. Ainda assim, Ronice Quadros (2015) menciona que o intérprete de Língua de Sinais é primordial para a inserção e condicionamentos de desenvolvimento cognitivo e social nos âmbitos educacionais desses alunos, porém este não substitui o professor, já que o docente é responsável pelo processo de aprendizagem do surdo e pelas suas considerações avaliativas. Uma relação que deve ocorrer é a troca de experiências, pois o TILS obtém maior conhecimento da cultura surda, dessa forma “fica também sob a responsabilidade do intérprete o oferecimento de subsídios que promovam a interação entre aluno e professor e supostas alterações metodológicas; sempre em estreita parceria com os professores” (MARTINS, 2006: 161).

O papel do Intérprete, por exemplo, deve ser bem delimitado, tendo em vista que suas funções, muitas vezes, não são claramente definidas. Embora haja os que acreditam que os Intérpretes devem apenas interpretar, sabe-se que alguns professores, de maneira equivocada e por falta de conhecimento mais aprofundado sobre a questão da interpretação, atribuem aos Intérpretes a responsabilidade de explicar os conteúdos acadêmicos tanto quanto a traduzir as aulas. No entanto, poucos Intérpretes têm preparo e formação pedagógica para assumir tal função (FILIETAZ, 2008)

Segundo Quadros (2015), os processos de aquisição da língua pelos ouvintes, sejam eles intérpretes ou não, é um processo constante, uma vez que a língua se transforma e se modifica a todo o tempo, ainda dessa forma, essa aquisição ocorrerá quando o ouvinte⁷ estiver inseri-

⁷ Nesse caso, o ouvinte que está aprendendo ou aprimorando a fluência linguística da língua de sinais.

do nos aspectos culturais da língua alvo. No caso da LIBRAS, quanto maior o contato do intérprete com a língua de sinais, melhor será seu desempenho para ofertar uma tradução coesa e coerente para os sujeitos surdos. Conforme Filietaz, Doutora em Educação e pesquisadora na área de atuação dos TILS:

[...] o simples conhecimento da estrutura gramatical da língua de sinais pelo intérprete não é suficiente; este deve apreender também os valores culturais, costumes e idiosincrasias da comunidade surda, buscando não apenas garantir a “decodificação” dos aspectos estruturais das línguas em questão, mas, sobretudo seu aspecto discursivo, a constituição de sentidos instituída na relação entre os falantes (2008).

Com esses contextos, alguns tradutores e intérpretes de LIBRAS também apontam questões pertinentes no ato da tradução e interpretação. Um exemplo se refere a minha atuação profissional, já que quando traduzo palestras ou eventos nas universidades do Rio Grande do Sul, percebo as dúvidas dos surdos em sinais específicos, ou seja, sinais de um contexto próprio, assim, ter de explicar esses sinais no ato tradutório e de interpretação voltados, sejam eles, à física, química, ideologias discursivas é importante, porém complexo. Assim, há a necessidade de explicação do significado⁸ e significante⁹ desse determinado sinal, o que precisa de percepção e raciocínio rápido para oportunizar ao surdo um entendimento semântico e satisfatório, ainda assim como mencionado no texto, o

[...] contato com a comunidade surda é fundamental, mas a interpretação requer conhecimentos de mundo, escolhas lexicais e de sentido que precisam ser trabalhadas para que o intérprete atue adequadamente favorecendo a aprendizagem do estudante surdo (LACERDA; GURGEL, 2011: 490).

Mediante essas proposições, os surdos que adentram as intuições de ensino superior precisam construir uma identidade de pesquisador, já que são eles o principal agente de suas contribuições para as aprendizagens realizadas na graduação. No momento em que essa identidade é reafirmada, poderão os surdos e intérpretes efetuar trocas de sinais no ato tradutório, deste jeito, a educação oportuniza significação na academia.

8 Significado: interpretação do conceito da palavra/sinal.

9 Significante: apresentação da palavra/sinal.

Os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001 apud BISOL, 2010: 152).

Sob essa percepção, no momento em que o ensino superior é visto como um meio de ascensão social, que nele, seus ideais e suas condições de aprendizagens se reafirmarão, o protagonismo e empoderamento dos surdos ganharão espaço, seja este na escola, na academia e nos diversos contextos sociais.

Considerações finais

As considerações finais do artigo englobam despertar no leitor as afirmações positivas e negativas sobre a inserção dos surdos na sociedade, em foco, nas instituições universitárias. Como reflexão, vimos que a legislação oportunizou conquistas, porém ainda assim o surdo precisa continuar lutando e enfrentando desafios para romper estereótipos sociais e almejar objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais. Ainda assim, o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei 10.436/02 é uma das principais conquistas da comunidade surda, porém estes ainda precisam continuar reivindicando seus direitos de acessibilidade e condições de vida.

A inclusão dos surdos no âmbito do ensino superior ainda é uma necessidade de discussão e pesquisa, já que há de se estruturar os espaços para os quais esses alunos serão inseridos. As leis respaldam esse cidadão, porém sabe-se que esta ainda encontra-se no papel, contudo necessitam de afirmação de fato na universidade, escola, teatro, e diferentes ambientes com a finalidade se estabelecer a inclusão.

Essas condições precisam ser repensadas, já que como mencionado no texto há inúmeros contextos a serem modificados como recursos didáticos/metodológicos, aspectos de acesso à comunicação em Língua de Sinais e aceitação da identidade dos sujeitos surdos na academia. Há necessidade de fundamentação e conhecimento das identidades surdas pelos professores e comunidade acadêmica, pois assim compreenderão os anseios, as dúvidas e as principais implicações para a inserção do surdo nessa modalidade de ensino, dessa maneira, no momento em que a instituição se compromete e

se responsabiliza pelos processos de “interação professor e aluno surdo; ao receber o surdo deve respeitar a condição da diferença linguística deste aluno e oferecer subsídios metodológicos específicos para seu real desenvolvimento dentro da instituição.” (MARTINS, 2006: 160).

Os aspectos linguísticos merecem reflexão, já que é a partir deles que se darão a compreensão assertiva dos conteúdos, atividades, eventos e outros adendos que compõem a graduação, pois é na língua que o surdo ganha e expressa seus sentimentos, dúvidas e lacunas que necessitarão ser sanadas. Ainda nessa perspectiva, é fundamental o surdo tornar-se um assíduo pesquisador da língua, já que também depende dele para compreender a semântica e estruturas de novos sinais condizentes em sua formação.

Visto que o TILS é agente, também, responsável pelas aprendizagens do surdo, este deve se apropriar da Língua de Sinais e mediar as interações entre o professor e o aluno surdo, já que nós traduzimos essas ‘barreiras’ para que o aluno enfrente as dificuldades comunicacionais no seu desenvolvimento de cognição, mas “a presença do intérprete de língua de sinais, embora essencial, não é suficiente. A inclusão requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo.” (BISOL, 2010: 170).

A instituição que opta pela inclusão abre a possibilidade para a diversidade e o respeito pela limitação e diferenças individuais. É fundamental a reflexão sobre a função social da universidade, no sentido de contribuir para o cumprimento das leis, normas e recomendações pertinentes aos alunos com necessidades educacionais especiais que querem a oportunidade de continuar seus estudos, de pesquisar, de aperfeiçoar e gerar novos conhecimentos. (SCHOLOCHUSKI, 2013: 7).

Consolidar práticas inclusivas, apropriar-se de espaços e contextos educacionais e repensar a forma como a inclusão será efetivada é o que se deve compreender. As instituições precisam entender que a inclusão não se dará unicamente pelos aspectos legislativos, já que a necessidade de transformações de recursos didáticos e físicos, quando modificados e pensados para receber os surdos, é que conduzirá um ensino e aprendizagem digno, justo e democrático, colaborando com a representatividade, identidade e cultura surda no ensino superior e nos diferentes espaços sociais.

Referências

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; ZANCHIN, J.; SIMIONI, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, pp. 147-172, 2010.

DAROQUE, S. **Alunos Surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária**. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

FILIETAZ, M. **A qualidade da atuação do tradutor e intérprete de LIBRAS/ língua de sinais**. I Seminário de Educação Bilíngue para Surdos. 2008.

FRANCO, M. M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, pp. 15-30, 2009.

KARNOPP, L. B. Produções culturais em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Letras de Hoje**, v. 48, pp. 407-413, 2013.

MARTINS, V. R. O. Análise das vantagens e desvantagens da LIBRAS como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM (UNOESC)**, v. 1, pp. 191-206, 2008.

LACERDA, C.; GURGEL, T. Perfil de tradutores-intérpretes de LIBRAS (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, pp. 481-496, 2011.

MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 7, pp. 158-167, 2006.

QUADROS, R.; STUMPF, M. Sign Language Interpretation and Translation in Brazil: Innovative Formal Education. In: EHRLICH, S.; NAPIER, J. (Orgs.). **Interpreter Education in the Digital Age: Innovation, Access, and Change**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2015, v. 1, pp. 243-265.

ROSSI, R. A. A LIBRAS como Disciplina no Ensino Superior. **Revista de Educação (Itatiba)**, v. 28, pp. 71- 85, 2010.

SCHOLOCHUSKI, V. C. P.; MARCONCIN, L.; FERREIRA, L.; FESTA, P. O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior. **Revista Eletrônica OPET**, pp. 1-12, 2013.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, v. 1, pp. 107-131, 2010.

Trajetórias na formação do professor pesquisador: desafios do Ensino Superior

JOSÉ DA SILVA NUNES

Resumo: O presente texto apresenta pesquisa realizada com professores da educação básica atuantes nas redes municipal, estadual e particular do ensino fundamental, oriundos de diversas instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. A problemática da pesquisa visa responder em que momento de suas trajetórias de formação os professores aprenderam de fato a trabalhar com o ensino através da pesquisa. Traz como principal referencial a premissa de Freire, quando afirma: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1996:30), bem como as considerações sobre pesquisa de Demo (2005), e a visão da preparação do futuro profissional da educação, através de Lüdke (2008). Constrói uma reflexão desta convergência pelo viés do aluno/professor, e sua configuração como mediador de aprendizagens significativas, ao mesmo tempo que discute sobre o fato deste não ter sido ensinado dentro deste modelo de aprendizagem. Através de uma abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa, apresenta como resultados o fato de que muitos professores não vivenciaram, em seu processo de formação, a aprendizagem da elaboração de um projeto de pesquisa, a realidade de um grande número ter alcançado essa aprendizagem em uma pós-graduação ou cursos de extensão e retrata a construção de diferentes trajetórias na busca da aprendizagem desse professor mediador da pesquisa, caracterizando um desafio aos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Pesquisa. Ensino superior. Formação de professor.

Introdução

A educação busca, na atualidade, inovações para tornar seus alunos protagonistas de aprendizagens, para torná-los capazes de questionar a realidade em que vivem, para que possam pensar e promover ações transformadoras na sociedade. Vários estudos no meio acadêmico buscam compreender como podem ser aprimorados os processos de aprendizagem para que os alunos, presentes na realidade escolar, possam desenvolver suas habilidades, tornando-se competentes nas mais diversas áreas.

Partindo do ponto de vista sobre pesquisa e ensino trazido por Freire (1996), abre-se a reflexão. A educação demonstra avanços em termos de recursos e tecnologias, da criação de espaços de discussão na educação, permitindo muitas transformações na realidade da educação e ao mesmo tempo, no contexto no qual o aluno está inserido.

Dentro desta perspectiva, o currículo do ensino básico muda, trazendo o trabalho interdisciplinar e a oferta da disciplina de Seminário Integrado no ensino médio, em que os alunos ganham espaço para receberem formação sobre projetos de pesquisa e sobre como explorar o método da investigação. Com isso, surge uma demanda por professores habilitados para contribuir com o desenvolvimento desta prática.

Deste ponto de vista, propõem-se algumas reflexões neste estudo. Os professores que se encontram atuantes hoje na educação básica, que foram educados dentro de um outro contexto, com aulas instrucionais, de transferência do conhecimento, encontram-se preparados para mediar esse processo de aprendizagem, que busca um aluno protagonista, pesquisador e promotor de transformações? Em que momento de sua trajetória configura-se como professor mediador de pesquisas? Diante destes questionamentos, abre-se a discussão sobre este campo, apresentando como principais resultados a mudança no ensino sobre a pesquisa nos cursos de licenciatura e a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação.

Da teoria à ação

Ao se constituírem professores, os sujeitos realizam o processo de busca dos conhecimentos necessários à prática, alguns ingressam já no ensino médio em cursos de magistério e outros, já no ensino superior, escolhem por esta formação.

Como parte de sua identidade, o educador traz alguns traços importantes, assim como afirma Freire: “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (1997: 29), no entanto, esta prática de pesquisa é imprescindível para o exercício. Vejamos a comparação que o autor utiliza para elucidar de forma prática este fazer:

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da fundação de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre o motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam saberes (FREIRE, 1996: 24).

Da mesma forma, se apresenta a necessidade do ensino superior desafiar-se, em suas licenciaturas, para a promoção de formação que garanta ao professor o desenvolvimento da habilidade de ensinar o aluno a questionar, problematizar, investigar, fundamentar, verificar, construir e produzir o conhecimento. Tornar o profissional capaz disso irá configurá-lo como apto ao exercício de seu papel, de mediador dos processos de pesquisa. Sabe-se ainda que:

Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996: 24).

A educação apresenta mudanças e traz para o currículo a perspectiva do trabalho interdisciplinar entre as áreas de ensino e a oportunidade do aluno vivenciar a elaboração de projeto de pesquisa, seus passos e construção através de disciplinas específicas, como no caso da realidade da região sul do país, com a implementação da disciplina de Seminário Integrado, na proposta de 2011-1014 e existente até a presente data. Assim como em escolas que adotam a iniciação científica como prática efetiva.

Com um Ensino Médio descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações, os Parâmetros

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN/2000, procuraram dar um significado aos conhecimentos, indicando a necessidade de um ensino contextualizado, buscando superar a compartimentalização, com base na interdisciplinariedade e incentivando a visão crítica dos alunos, orientando os professores na busca de novas abordagens e metodologias (MAIA, TOMAZETTI, 2014: 2-3).

Essa consideração, realizada no estudo de Maia, evidencia o desejo de uma profunda mudança na educação em termos da procura pelo significado na aquisição dos conhecimentos, e traz ainda a relevância apontada em lei como:

A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio/RS, (PEM/RS), em curso desde 2011 no estado do Rio Grande do Sul, indica numa mudança de paradigma na organização curricular e, consequentemente, na prática pedagógica. É uma proposta que foi apresentada no final de 2011, levando em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul para o período de 2011/2014, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e a Resolução sobre Diretrizes Curriculares para Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 5/2012). (MAIA, TOMAZETTI, 2014: 5)

No entanto, muito antes do aluno chegar ao ensino médio, espera-se que ele realize sua leitura de mundo e seja capaz, de forma individual, mas especialmente de forma coletiva, de discutir, investigar e buscar soluções através do compartilhamento de ideias para sua realidade.

Desenvolver no aluno as habilidades necessárias para que se torne capaz do exercício da pesquisa exige do professor domínio em sua prática pedagógica:

E, por fim, temos a pesquisa como princípio educativo, propondo-se como: o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores (RIO GRANDE DO SUL 2011: 22, apud MAIA, TOMAZETTI, 2014: 05).

Desta forma, a formação de um professor pesquisador é uma necessidade da educação para as possibilidades de práticas significativas. A importância desta formação ser inserida com efetividade nos cursos

de licenciatura vem sendo referenciada em estudos (ANDRÉ, 2006; LUDKE, 2001; NÓVOA, 2001). De acordo com Gatti (2010), as propostas curriculares dos cursos de licenciatura não têm demonstrado avanços com relação a favorecer conhecimentos teórico-práticos para enfrentar o campo de trabalho.

Da ansiedade à coerência na prática

Há menos de duas décadas, as instituições de ensino, em nosso país, começaram a trabalhar por projetos e posteriormente a trabalhar com iniciação científica. A educação precisa ultrapassar os limites da ansiedade e atingir a plenitude da coerência, na busca da excelência do processo de ensino e aprendizagem.

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida [...] (GATTI, 2010: 1374).

Cabe ao professor oportunizar para o aluno o ato da pesquisa, para que possa desenvolver no contexto escolar aquilo que já nasce presente com ele, a atitude de explorar seu mundo e as possibilidades que ele apresenta:

Neste caso; é força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres-humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes (FREIRE, 1996: 30).

Nesta perspectiva, é importante observar algumas considerações acerca da problemática:

[...] os resultados ainda são pouco aproveitados para propor melhoria da formação dos professores. Há ainda um distanciamento entre as pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação e os currículos da maioria dos cursos de licenciatura (LÜDKE: 2001).

O desafio de ensinar o professor a refletir sobre a prática e ser mediador da pesquisa, através do ensino superior, nos cursos de licenciatura pode evidenciar que:

A formação do professor pesquisador pode dar condições de o professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (NÓVOA: 2001).

Em contrapartida:

[...] reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria. (LÜDKE, 2005: 8)

Delineando a metodologia

A abordagem adotada na pesquisa foi de entrevista sistematizada com profissionais professores da educação básica, atuantes nas redes: municipal, estadual e particular do ensino fundamental, oriundos de diversas instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. A problemática da pesquisa visa investigar em que momento de suas trajetórias de formação os professores aprenderam de fato a trabalhar com o ensino através da pesquisa. Posteriormente, a aplicação de entrevistas orais sobre as percepções destes educadores sobre a sua trajetória e atuação como professor pesquisador.

O questionário inicial respondia informações como: idade, graduação, ano da conclusão, instituição. Na sequência, apresentou a pergunta: Sua formação de graduação envolveu a realização de projeto de pesquisa e ou Estágio/relatório de práticas?

Traz uma análise quantitativa e qualitativa sobre os dados obtidos na pesquisa, evidenciando pontos de discussão sobre os resultados.

Discussão e análise dos resultados

Foram analisados o perfil de trinta e dois professores, atuantes na educação básica que obtiveram sua formação em sete instituições distintas, de origem pública e privada. A idade dos professores variou de 25 a 55 anos, apresentando participantes sem distinção de gênero. Todos trabalham na educação básica, compreendida como ensino fundamental, mas concomitantemente desenvolvem práticas no ensino médio.

Como dados referentes à representatividade das diferentes áreas de formação dos professores apresentou a seguinte análise:

Gráfico 1 – Áreas de Formação dos Professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro aspecto considerado foi a questão da idade dos profissionais, já que influencia na década em que constituíram sua formação do ensino superior e das novas considerações referentes à prática da pesquisa que surgiram nos últimos dez anos, assim como colocado por Demo (2006: 9):

A tradição dominante da pesquisa científica é lógico experimental, por força da expectativa modernista experimentação matematicamente controlada. Apesar dos abusos, não se pode negar o quanto a ciência avançou por meio desse método. Sua grande vantagem está em poder sempre ser replicada por

quem duvide ou queira refazer o mesmo percurso. Por conta de sua formalização rígida, todos os procedimentos podem ser repetidos, porque estariam imunes à interpretação subjetiva.

Vejamos a representação das faixas etárias dos participantes da pesquisa:

Gráfico 2 – Faixa Etária dos Professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

Esta consideração, embora promissora de importante informação acerca do ensino sobre pesquisa no ensino superior, não se constituiu como fator relevante da pesquisa.

Discutiremos agora as respostas à pergunta se a formação de graduação havia envolvido a realização de estágio/relatório de práticas e ou Projeto de pesquisa. 100% dos participantes evidenciaram a prática de estágio e relatório na graduação, no entanto somente 50% evidenciou ter recebido orientações sobre projeto de pesquisa. No entanto, desta porcentagem, apenas 40% afirmaram ter de fato aprendido a elaborar um projeto

de pesquisa. O restante 60% colocou ter aprendido de forma superficial e não se sentirem preparados para esta aplicação. Cabe aqui ressaltar que nesta pesquisa não foi avaliada a competência do professor adquirida em sua formação, tendo em vista a elaboração do projeto de pesquisa, apenas suas percepções e compreensão acerca do tema, pois os dados partiram de questionário escrito e entrevista oral sobre as concepções na perspectiva do próprio professor.

Algumas variações foram encontradas nas observações do questionário e entrevista que apresentam relevância:

Muitos professores, que haviam colocado que sua graduação não havia envolvido a elaboração de projeto de pesquisa, ao serem questionados sobre como vivenciaram esse processo, evidenciaram que aprenderam essa prática em:

- a) Curso de extensão realizado;
- b) Formação continuada realizada na escola;
- c) A maioria colocou que aprendeu em cursos de pós-graduação, que parecem ter conseguido realizar essa prática de forma mais efetiva;
- d) Alguns ainda acrescentaram que vêm aprendendo de fato com a pergunta de seus alunos. Assim como afirma Freire: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]”. (FREIRE, 1996: 25). E fundamentalmente que: “Ensinar exige pesquisa [...]” (FREIRE, 1996: 30). Pois: “Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996: 30).

O dado de maior relevância obtido, durante a entrevista, é que dos 32 professores participantes, considerando até mesmo os 3 professores que finalizaram há pouco tempo sua graduação, nenhum deles recebeu em sua formação ou estágio realizado, a vivência da elaboração de um projeto de pesquisa na perspectiva do professor mediador. Essa realidade nos depara com a incoerência entre a prática e o discurso no ensino superior.

O mundo em transformação aguarda pesquisadores, no entanto, a formação recebida pelo professor não o prepara para esse enfoque, do professor mediador da pesquisa, de como orientar seu aluno para explorar, deixando essa busca por conta do fazer do professor. Assim como traz a

afirmação “Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1996: 30).

Considerações finais

Freire nos coloca: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (1996: 25). Ou seja, para que os professores aprendam a aprimorar as suas práticas junto a seus alunos, é necessário que antes recebam formação e estejam aptos a desenvolver o papel de mediador da pesquisa.

Ele ainda acrescenta que “Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1996: 30).

A análise dos resultados possibilitou a reflexão do contraponto entre iniciativas colocadas em lei, sobre a importância da educação pela pesquisa, e da prática incoerente da academia, que investe em novas pesquisas, todavia não efetiva o compartilhamento de seus saberes em suas práticas pedagógicas, dentro da instituição, na formação docente dos cursos de licenciatura, a fim de promover estas conexões na capacitação dos futuros professores. Traz como principais resultados a formação do professor mediador de pesquisa constituídos em seu fazer, demonstrando carências em sua formação institucional, bem como a necessidade de formação continuada para o aprimoramento de suas práticas, assim como do conhecimento sobre o tema pesquisa.

Traz a discussão de que, enquanto as universidades formarem professores nas licenciaturas com conhecimento fragmentado, sem orientá-los sobre o fazer e a importância de saciar as curiosidades de seus alunos, o desafio de ensinar de forma significativa pela pesquisa, não será concretizado.

Torna-se necessário despir-se de modelos antigos de educação que não apresentam significação dentro do contexto atual e promover ao professor imersões de aprendizagem, criando espaços onde possa abastecer-se e desafiar-se de forma prática diante daqueles conteúdos que desconhece, mas necessita obter domínio para poder ensinar com clareza aos seus alunos, não podendo se caracterizar como uma prática superficial.

Assim como afirma Morin: “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.”

(2012: 59). Dentro desta perspectiva, talvez o caminho seja aprofundar a reflexão e estreitar o diálogo no ensino superior. É necessário, além da reflexão, partir para ações significativas na formação do professor e de sua compreensão do percurso da pesquisa, tendo a visão do professor como um mediador de pesquisas, para que torne seu aluno protagonista na busca por soluções para os problemas de nossa realidade.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, pp. 55-69, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. **Professores e pesquisa**: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. Volume 04 / n. 07, 2012.

DEMO, P. Formação permanente de formadores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: NUPES, 1996. pp. 267-297

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379, 2010.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**. v. 22, n. 74, pp. 77-96, 2016

MAIA, Á. M.; TOMAZETTI, E. M. **O Ensino Médio Politécnico no RS, Seminário Integrado, Interdisciplinaridade: desafios lançados**. In: ANPED SUL, 10, Florianópolis, outubro de 2014.

MORIN, E. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERCE, M. K. **Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/viewFile/754/441>>. Acesso em 18 de jul. 2016

ÍNDICE REMISSIVO

Ação Pedagógica: 189, 192

Acessibilidade: 209, 210, 211, 212, 214, 240, 244, 250, 264

Ambiente(s) Virtual(is): 26, 38, 43, 46, 47, 74, 85, 111, 139, 141, 144, 147

Aplicativos: 13, 83, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Aprendizagem: 13, 14, 16, 19, 37, 40, 41, 45, 47, 48, 56, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 86, 87, 88, 89, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 128, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 167, 171, 172, 175, 176, 187, 188, 190, 192, 197, 201, 207, 211, 217, 218, 225, 237, 245, 249, 253, 255, 256, 258, 259, 262, 263, 265, 267, 269, 272, 277

Aprendizagem Móvel: 89

Aprendizagem significativa: 159, 171, 201

Avaliação: 14, 25, 29, 39, 41, 42, 58, 56, 57, 73, 77, 79, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 124, 126, 128, 130, 132, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 156, 157, 159, 160, 163, 174, 178, 181, 242, 261

Ciberespaço: 95, 96, 188

Comunidade Surda: 253, 255, 256, 263, 264

Comunidade virtual: 41, 83, 85

Currículo: 41, 45, 85, 89, 122, 157, 183, 186, 187, 194, 199, 201, 269, 270

Deficiências: 67, 69, 70, 72, 75, 78, 79, 80, 211, 212, 215, 216, 239, 241, 242, 245, 248, 249, 253, 255, 257, 259

EaD: 15, 16, 19, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 39, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 57, 59, 61, 62, 63, 83, 85, 87, 89, 101, 103, 104, 109, 113, 141, 142, 144, 145, 155

Educação Aberta: 13, 36, 83, 85, 87, 88, 89, 91, 97

Educação básica: 13, 51, 53, 55, 59, 60, 64, 70, 72, 76, 86, 119, 133, 210, 214, 218, 246, 256, 258, 269, 271, 273, 274

Educação Especial: 70, 73, 209, 217, 239, 261

Educação Formal: 83, 97, 216

Educação Inclusiva: 78, 209, 212, 257

Educação Superior: 25, 44, 45, 57, 88, 90, 119, 122, 151, 183, 207, 210, 212, 239

Ensino a Distância: 35, 38, 41, 54, 55, 60, 139, 141, 147, 149

Ensino aprendizagem: 19, 26, 42, 44, 47, 53, 75, 77, 83, 119, 123, 126, 127, 133, 153, 159, 161, 163, 173, 174, 179, 186

Ensino Fundamental: 25, 45, 57, 58, 59, 77, 167, 175, 178, 193, 259, 273, 274

Ensino superior: 13, 14, 16, 25, 26, 37, 48, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 89, 131, 159, 162, 207, 209, 210, 212, 213, 218, 237, 239, 240, 241, 246, 248, 249, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 267, 270, 273, 274, 275, 276, 278

Estágio Supervisionado: 14, 119, 121, 128

Formação continuada: 15, 51, 57, 64, 134, 269, 276, 277

Formação de professores: 53, 69, 80, 122, 128, 240, 260, 272

Formação Docente: 14, 47, 67, 77, 78, 151, 154, 155, 163, 164, 183, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 198, 201, 277

Inclusão Social: 37, 72, 214, 253, 256

Inteligência coletiva: 83, 95, 96

Interatividade: 42, 88, 101, 109, 133

Interconectividade: 83, 85, 95, 96

Interdisciplinariedade: 271

Libras: 210, 214, 253, 255, 256, 259, 261, 262, 263

Metodologias ativas: 14, 45, 151, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 171, 173, 174

Métodos de Ensino: 44, 162

Orientação de estágio: 121

Paralisia Cerebral: 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249

Pesquisa-ação: 51, 119, 121, 123, 124, 127, 130, 132, 134, 135

Pessoa com deficiência: 71, 72, 78, 210, 246, 250

Políticas Públicas: 13, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 71, 72, 76, 85, 183, 214, 218

Professor pesquisador: 267, 271, 273

Projetos Pedagógicos: 40, 183

Recurso Educacional Aberto: 83, 97, 119

Recursos pedagógicos: 207, 212, 214

Recursos Virtuais: 46, 144

Redes Sociais: 83, 94, 95, 96, 188, 195

Sistema Educacional: 28, 33, 44, 227

Sistema UAB: 30, 48

Socioconstrutivismo: 40

Software livre: 83, 91, 119, 130

Tecnologias Digitais: 14, 83, 86, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202

Tecnologias Educacionais: 119, 121, 122, 124, 130, 131, 132, 134

Tutor: 41, 43, 44, 58, 77, 122, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Tutoria: 15, 35, 55, 142, 144

Web 2.0: 101, 103, 104, 106, 108, 115

SOBRE OS AUTORES

Alexa Pupiara Flores Coelho: Enfermeira. Doutoranda em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Saúde, Educação e Enfermagem” da UFSM.

Andreine Lizandra dos Santos: É bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (1994) e licenciada em Letras Port./Ing. (2006) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É especialista em Informática na Educação (2000) e em Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Feevale. Especialista em Informática Instrumental (2012) pela UFRGS, em Gestão Educacional (2013) e em Gestão Pública Municipal (2015) pela Universidade Federal de Santa Maria; em Educ. Ambiental (2014) e em Educação em Direitos Humanos (2015) pela FURG; e mestranda em Desenvolvimento Regional pela FACCAT (2016). É funcionária pública estadual desde 1995 e atua como tutora presencial no curso de Letras Espanhol no polo UAB de Novo Hamburgo, pela UFPEL. Dentre seus interesses estão a educação a distância, direitos, gestão, educação, cultura e línguas.

Arilio Silva Junior: É Técnico em Informática – IFSUL – Passo Fundo RS, Tecnólogo em Logística – UNISSELVI – Polo Porto Alegre RS, Bacharel em Administração – UNIASSELVI – Polo Porto Alegre – RS, Licenciado em Espanhol – UFPEL – Polo Novo Hamburgo RS, Pós-Graduado em Gestão Escolar – Polo Feliz – RS, Professor de Ensino Médio e Fundamental, de Espanhol e Português na Esc. Est Ensino Médio Monsenhor Jose Becher – Bom Princípio, RS, na Esc. Est Ensino Médio Bernardo Petry – Vale Real, RS, na Esc. Est Ensino Fundamental Manoel Fausto – São Sebastião do Caí. RS, na Esc. Est Ensino Fundamental Thomé Antônio de Azevedo – São Sebastião do Caí, RS e Instrutor de Informática no sistema Escola Aberta em São Sebastião do Caí, RS.

Camila Godoy de Vargas: É licenciada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA e especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atua como professora de Ensino Fundamental – Anos Iniciais na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação do Município de Novo Hamburgo/RS.

Carmem Lúcia Colomé Beck: Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Associado do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Saúde, Educação e Enfermagem” da UFSM.

Carmem Regina Pereira da Silva Diehl: Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990). Atua como professora de Física do ensino médio desde 1991, em escolas da rede privada e pública do RS (Porto Alegre e Novo Hamburgo) e da rede privada do CE (For-

taleza). Desde fevereiro de 2010, exerce a função de tutora a distância no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da UFPel, nas disciplinas de Física Básica I e II, Geometria Analítica e Álgebra Linear, Probabilidade e Estatística e Álgebra Funcional. Atualmente, é mestranda do curso Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação no Instituto Federal de Educação, Ciências E Tecnologia Sul-Rio-Grandense.

Cíntia Inês Boll: É pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, na linha de Pesquisa de Educação, Arte, Linguagem e Tecnologia. Iniciou carreira no magistério em 1986 e desde 2000 é professora no Ensino Superior desenvolvendo seus trabalhos na inaterlocução entre tecnologia e educação. Atualmente é professora no Departamento de Estudos Especializados na Faculdade de Educação da UFRGS e desde 2003 tem como foco estudos em Formação de Professores na Cultura Digital.

Cláudio de Lima: é mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Especialista em Mídias na Educação Designer Educacional e professor Licenciado em Computação. Técnico tradutor-intérprete em inglês. Professor do projeto Jovem Aprendiz Feevale desde 2009. Pesquisador em Aprendizagem Móvel, Redes Sociais na web e Educação a Distância. Professor de Informática Educativa em instituições escolares públicas e privadas no Vale do Rio dos Sinos/RS. Professor do curso Técnico em Informática, nas disciplinas de Inglês Técnico para TI, Sistemas Operacionais, Lógica de Programação e Tópicos Avançados em TI, além de orientação de TCCs. Voluntário em instituições voltadas aos portadores de Síndrome de Down e câncer infantil. Mantém o blog ColaboraBR, sobre tecnologias digitais na educação, disponível em claudiodelima.wordpress.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1572779834379796>.

Cláudio de Lima: É mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Especialista em Mídias na Educação Designer Educacional e professor Licenciado em Computação. Técnico tradutor-intérprete em inglês. Professor do projeto Jovem Aprendiz Feevale desde 2009. Pesquisador em Aprendizagem Móvel, Redes Sociais na web e Educação a Distância. Professor de Informática Educativa em instituições escolares públicas e privadas no Vale do Rio dos Sinos/RS. Professor do curso Técnico em Informática, nas disciplinas de Inglês Técnico para TI, Sistemas Operacionais, Lógica de Programação e Tópicos Avançados em TI, além de orientação de TCCs. Voluntário em instituições voltadas aos portadores de Síndrome de Down e câncer infantil. Mantém o blog ColaboraBR sobre Tecnologias Digitais na Educação, disponível em claudiodelima.wordpress.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1572779834379796>.

Daniel Nehme Muller: Possui graduação em Informática pela PUC do Rio Grande do Sul (1992), mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (1996) e doutorado em Ciências da Computação também pela UFRGS (2006). Atualmente é coordenador de projetos na empresa Conexum – Sistemas Computacionais Inteligentes, professor na

Faculdade Monteiro Lobato (FATO) e na Escola Técnica Santo Inácio, e professor convidado na Universidade Pedagógica de Moçambique (UP). Atua ainda como pesquisador colaborador no LELIC (Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição) da FACED e do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED) da UFRGS e pesquisador colaborador do GEOTEC (Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade) da UNEB (Universidade do Estado da Bahia).

Denise de Oliveira Vedootto: Enfermeira da Prefeitura Municipal de Santa Maria, RS. Mestranda em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Saúde, Educação e Enfermagem” da UFSM.

Denise Macedo Ziliotto: É Doutora em Psicologia Social (USP), docente do PPG em Educação do Centro Universitário La Salle Canoas. Pesquisa a acessibilidade no ensino superior e temáticas relacionadas à deficiência e ao mundo do trabalho. É proponente e coordena a investigação Trajetórias de escolarização e profissionalização de alunos com deficiência no ensino superior.

Evandro Alves: Professor Adjunto do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/UFRGS). Doutor e Mestre em Educação (PPGEdu/UFRGS).

Fábio da Purificação de Bastos: É Graduado em Física (UFSC), Mestre em Educação (UFSC) e Doutor em Educação (USP). Professor Titular do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Atua nos Cursos de Formação de Professores para a Educação Profissional (presencial e a distância) e Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede. Tem experiência na área da Educação Científico-Tecnológica no âmbito da mediação tecnológica livre e aberta.

Francine Cassol Prestes: Enfermeira do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul, RS. Doutoranda em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Saúde, Educação e Enfermagem” da UFSM.

Gabriel Eidelwein Silveira: É professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), atuando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS-UFPI). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio de pesquisa doutoral “sanduíche” no Centre de Recherche sur les Liens Sociaux (CERLIS) da Université de Paris V Descartes. Foi pesquisador visitante no Departamento de Ciência Política da University of Massachusetts Amherst. Coordenador do Projeto de Extensão Direitos Humanos em Pauta.

Graciema de Fátima da Rosa: É Mestre em Educação (UFRGS), integrante do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) do Centro Universitário La Salle. Desenvolve atividades e realiza pesquisas no campo da Orientação Profissional e de

Carreira. Colaboradora na pesquisa Trajetórias de escolarização e profissionalização de alunos com deficiência no ensino superior.

Ilce Stockmans: É licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Pelotas e mestranda em Teologia pela Universidade Teológica Nacional. Atua profissionalmente como revisora textual e tradutora.

Ilse Abegg: É Graduada em Pedagogia (UFSM), Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC) e Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Atua nos Cursos de Formação de Professores para a Educação Profissional (presencial e a distância), Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede e Mestrado e Doutorado em Educação. Tem experiência na área da Educação Científico-Tecnológica no âmbito da colaboração mediada por tecnologias livres e abertas.

Isaias dos Santos Ildebrand: É Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa da Universidade Feevale nos cursos de Fisioterapia, Gestão de Recursos Humanos, História e Ciências da Computação. Professor de Língua Portuguesa, Literatura e Iniciação Científica na Escola Estadual de Ensino Médio La Salle de Campo Bom/RS. Formado em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa pela UNILASALLE. Trabalhou como Professor de Apoio à Inclusão com alunos portadores de Transtorno Global do Desenvolvimento, Síndrome de Kabuki, Deficiência Múltipla, Deficiência Intelectual e Surdocegueira. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Projeto Lavili – Laboratório Virtual de Línguas pelo curso de Letras no ano de 2013 na Feevale. E-mail: isaias.brand@hotmail.com.

Janice Sarubbi de Moraes: Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professor Adjunto do Departamento de Enfermagem da UFSM. Integrante do Centro Regional de Referência de Enfrentamento ao Crack e Outras Drogas da UFSM.

Jobert Keitel: É professor nomeado de Língua Portuguesa nas redes municipais de ensino de Igrejinha e Parobé. Atualmente, cursa o quinto semestre de Letras-Espanhol na Modalidade a distância (UFPEL).

Jose da Silva Nunes: Mestranda do Curso de Letras da Universidade Feevale. Especialista em Processos e Desenvolvimento de Aquisição de Linguagens, pela mesma Universidade. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atua como pesquisadora e educadora. Professora na Escola Técnica Faccentro - NH - há quinze anos, leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Inglês, nas modalidades presenciais e EAD (Ensino a distância). Atuou como coordenadora pedagógica no ensino Fundamental do Município de Campo Bom - RS. Seus interesses de estudo centram-se no uso da linguagem, letramento digital, aprendizagem com tecnologia, PLE

(personal learning environment), formação de professores, práticas colaborativas e inclusão. Participante do Comitê de Avaliação de Edital da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e Parecista da Revista Eletrônica Científica UERGS.

Katiusci Machado Lehnhard: Psicóloga. Docente do Curso de graduação em Psicologia na Faculdade Integrada de Santa Maria. Mestre em Psicologia. Integrante do Centro Regional de Referência de Enfrentamento ao Crack e Outras Drogas da UFSM.

Liliane da Rosa Coll: Possui graduação em Psicologia Licenciatura pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel (1985), graduação em Psicologia Psicólogo pela UCPel (1986) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1997). Atualmente, é prestadora de serviço do Instituto Luterano. Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina – Professora do Pós-Graduação; Professora pesquisadora do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da UFPel e professora em desvio de função/psicólogo escolar – Secretária do Estado do Rio Grande do Sul. Tem experiência em docência superior na área de Psicologia, com ênfase em Violência Doméstica a Crianças e Adolescentes; ministra aulas principalmente nos seguintes temas: aprendizagem e educação, educação, psicologia da aprendizagem; formação de docentes.

Maria Denise Schimith: Enfermeira. Doutora em Ciências. Professora Adjunto do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa “Cuidado, Saúde e Enfermagem” da UFSM.

Marlene Gomes Terra: Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professor Adjunto do Departamento de Enfermagem da UFSM. Coordenadora do Centro Regional de Referência de Enfrentamento ao Crack e Outras Drogas da UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa “Cuidado à Saúde das Pessoas, Famílias e Sociedade” da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

Nádila Albuquerque Luchini: Atualmente é acadêmica do curso de Pedagogia, cursando o 4º semestre e Bolsista de Iniciação Científica do Centro Universitário Metodista IPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: contexto cultural, participação, aprendizagem, terra e ser humano.

Natiellen Quattrin Freitas: Enfermeira. Mestre em Enfermagem. Membro do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Saúde, Educação e Enfermagem” da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

Ricardo Cortez Lopes: Ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no primeiro semestre do ano de 2007. Em 2011 ingressou no Núcleo de Estudos da Religião no primeiro semestre. Atualmente encontra-se pesquisando na área de

Sociologia (Mestrado), com relação às moralidades religiosas e ateias no ambiente universitário. Possui pesquisas na área de Sociologia da Moral (morais ateia e religiosa), Teorias da Secularização, Ateísmo, Movimento Social Ateu, Modernidade, Pós-Modernidade, Teoria Sociológica, Teoria do Conhecimento e Pensamento Político-Religioso. Interessa-se também pela área de Ensino de Sociologia, na qual atua na condição de professor, com experiência em nível básico e em nível superior.

Rosângela Marion da Silva: Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Adjunto do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Membro do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Saúde, Educação e Enfermagem” da UFSM.

Rozane da Silveira Alves: Possui graduação em Engenharia Industrial pela Universidade Federal do Rio Grande (1975), Licenciatura em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (1999), especialização em Matemática pela UFPel (2000), Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1982), Mestrado em Educação pela UFPel (2002) e Doutorado em Educação pela UFPel (2014). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas, atuando na área de Educação a Distância em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Tecnologias da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologias de Informação e Comunicação, Pedagogia Universitária e Educação Matemática.

Simone Van der Halen Freitas: É Doutoranda em Educação pelo Centro Universitário La Salle, coordenadora do curso de Psicologia e integrante do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) da instituição. Colaboradora na pesquisa Trajetórias de escolarização e profissionalização de alunos com deficiência no ensino superior. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional em diferentes contextos.

Tamires Eidelwein: É advogada e presidente da Comissão de Direitos Humanos da OAB Subseção Picos-PI. Graduada em direito pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) e mestranda em antropologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Thaís Philipsen Grützmann: Possui Doutorado em Educação pela UFPel (2013); Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS (2009); Especialização em Matemática e Linguagem pela UFPel (2007) e Licenciatura em Matemática pela UFPel (2005). Atualmente, é Professora Adjunta do Instituto de Física e Matemática (IFM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atuando como Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), trabalhando nos projetos Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil (UAB). Também é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT/IFM/UFPel). Tem experiência na área de Ensino de Matemática, atuando nos seguintes temas: Tutoria e EaD, Educação Matemática, Saberes Docentes e Estágio Curricular Supervisionado.

Thais Picolin Sangoi: Enfermeira. Mestre em Enfermagem. Membro do Grupo de Pesquisa “Trabalho, Saúde, Educação e Enfermagem” da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM.

